número 3
Setembro 2012

NOVA ÁGORA

Revista do Nova Ágora
Centro de Formação de Associação de Escolas

Índice

EDITORIAL Fernanda Campos/Redação **3-4**

ATIVIDADES DE ESCOLA **5-16**

Agrupamento de Escolas de Inês de Castro
Clube "Escola Solidária" Carla Eusébio 5
Clube "Magia da Ciência" Teresa Loja Morais 5

Agrupamento de Escolas Infante D. Pedro
Projeto Comenius na E.B.I. de Penela Filomena Pascoal 6

Escola Secundária Jaime Cortesão Esmeralda Barreto 7

Agrupamento de Escolas da Lousã
Projeto Escolas Inovadoras, Microsoft 8

Agrupamento de Escolas Silva Gaio
A Unidade de Multideficiência e o Projeto Escolas Amigas da Água Ana Paula Micaelo, Angelina Camarinha e Elsa Figueiredo 9

Agrupamento de Escolas de Taveiro
Fotografia Coimbra 2012 Teresa Paula Lopes 11

Escola Secundária c/ 3.º Ciclo da Lousã
Roteiro geológico na serra da Lousã. A geologia em prol da sociedade Ana Rola, Rosa Santos, Luís Gama Pereira e Celeste Gomes 12
"Desperdício Zero" no refeitório da Escola Maria da Conceição Correia de Paiva Carvalho 13

Agrupamento de Escolas de S. Silvestre
Orquestra Juventude Manuel Pires da Rocha 14

Escola Secundária de D. Duarte
Eco Challenge - Dá boa Energia à tua Escola Maria Antónia Martins 15

DOSSIÊ: A INDISCIPLINA NA ESCOLA **17-52**

Ver Índice específico 18

OUTROS PROJETOS **53-52**

Utilização de Heurísticas na disciplina de Matemática - Ferramentas para Resolução de Problemas Nuno Rodrigues, Alexander Kovacec e Ana Cristina Almeida 53

O cinema como ferramenta pedagógico-didática no ensino da filosofia Cristina Janicas 56

PLANO DE FORMAÇÃO 2012 - SET A DEZ: INFORMAÇÕES E QUADRO GERAL **61-63**

OUTROS TEXTOS **64**

que fazer com a luz do poema José António Franco

Editorial

O pensamento neoliberal reduz as atividades humanas a serviços que se prestam, transforma as sociedades e as relações sociais e simbólicas num enorme espaço mercantil, sujeito à lei da oferta e da procura, remetendo a esfera pública para o território da ineficácia e da obsolescência. A própria linguagem é canibalizada pelo linguajar utilitarista da «prestação de serviços» e da compra e venda de produtos. Insidioso, infiltra-se no quotidiano e condiciona, não só o pensamento, como a capacidade crítica e analítica, criando um real fechado e unívoco. O político é substituído pelo discurso do utilitarismo e decreta-se o fim das grandes narrativas, ao mesmo tempo que uma outra narrativa emerge, ancorada na demonização dos povos esbanjadores e incautos, ciosos dos seus espaços de conforto, e no poder salvífico dos oráculos da alta finança e do mercantilismo.

Paulatinamente, o horizonte vai-se fechando num presentismo asfixiante, onde não há espaço para imaginar o futuro. O Estado hipoteca progressivamente a sua função emancipadora e, alvo de todas as voragens, acantona-se no reduto da regulação que sirva, à saciedade, os interesses do capitalismo. Setores estruturantes do desenvolvimento coletivo, como a saúde ou a educação, não escapam à voragem dos mercados, em nome da ineficácia e do despesismo do poder público, intencionalmente enfraquecido pelos seus detratores declarados ou ocultos. Agita-se a bandeira da ineficácia das políticas públicas que geram bem-estar e corrigem desmandos do mercado, empolam-se deliberadamente erros e excessos; o poder democrático fica prisioneiro de poderes fáticos, propulsores de lógicas monopolistas que se apropriam de riquezas e de recursos públicos em benefício de alguns, enquanto se insinua, através do discurso hegemónico, um condicionamento geral para a aceitação passiva das regras que o mercado vai tecendo.

A educação constitui uma peça-chave do desenvolvimento dos povos, da democratização da sociedade e uma área estratégica onde conflituam diferentes visões e projetos, aberta e solidária, plural e respeitadora das diferenças, geradora de oportunidades, a partir das quais os futuros cidadãos se tornam pessoas individualmente e coletivamente responsáveis pela realização pessoal e pelo bem-estar geral. A escola, enquanto núcleo central da estruturação do pensamento crítico e da informação, precisa, por isso, de estar liberta de lógicas avessas ao desenvolvimento harmonioso de todos os indivíduos e da sociedade em que se integram, enquanto sujeitos ativos na construção de um futuro sustentável e duradoiro.

É ao Estado a quem cabe a responsabilidade pela educação pública, encarada como um dos espaços centrais da qualificação e dos avanços civilizacionais e como um imprescindível gerador de cidadania e de humanidade. De facto, o conhecimento está no cerne do processo produtivo, mas também não deixa de ser fundamental para a afirmação do lazer, enquanto ativador da educação ao longo da vida e da satisfação individual. As ladainhas que todos os dias invadem o quotidiano, envoltas em discursos laudatórios a uma esfera pública domesticada pelos imperativos ideológicos do capitalismo, mais não são do que cortinas de fumo, por detrás das quais se esconde a verdadeira natureza de políticas, para as quais o interesse público se deve adequar à bitola de um economicismo estreito que empurra setores vitais da sociedade para um beco sem saída, hipotecando a própria soberania nacional.

A restruturação do sistema educativo encetada, em meados da última década, foi, de tal modo, politicamente mal gerida, que os aspetos positivos que almejava e que concitavam o apoio de amplos setores – racionalização de recursos e meios, cultura de responsabilização, correção de excessos, reforço da qualidade das práticas educativas – foram submersos por ondas de contestação generalizada, em que a floresta ficou escondida pela árvore. A razoabilidade da oposição a medidas profundamente gravosas para as condições de trabalho e para o bom funcionamento das escolas não deve, contudo, escamotear o taticismo político com que elas foram instrumentalizadas, numa confusão entre o essencial e o acessório.

Medidas apressadas, mal pensadas e aplicadas cegamente abriram espaço a outras, estas muito mais onerosas para a escola pública e para a importância simbólica da profissão docente, como demonstram as últimas medidas no campo educativo. Os recentes acontecimentos em torno da forma deplorável como foi realizada a mobilidade dos professores e a construção de megaestruturas despersonalizadas e hierarquizadas, hostis à prática de lógicas de proximidade e de fortalecimento do tecido social, não são mais do que sintomas visíveis das consequências do enfraquecimento da educação pública.

A decisão política de encaminhar, precocemente, cerca de metade da população escolar para o ensino profissional e profissionalizante, sem que esta medida se enquadre num plano global de verdadeira qualificação e diversificação dos percursos escolares, em função de apetências e necessidades, denuncia uma visão desrespeitadora dos direitos constitucionalmente reconhecidos a todos os cidadãos e, a prazo, a formação de setores profissionais descartáveis, segundo a lógica mercantil. A provação por que têm passado milhares de professores, nos últimos meses, é um exemplo cruel do que tem vindo a acontecer noutros setores de atividade. E, sem mudança do paradigma de desenvolvimento a curto prazo, não se esperam outros resultados.

Numa sociedade profundamente desigual e geradora de incerteza quanto ao futuro, amplas faixas de jovens veem condicionado o seu crescimento intelectual e cívico, com custos pesados para o desenvolvimento social e económico do país. A apregoada «igualdade de oportunidades» não passa de uma falácia. Ter oportunidades iguais não releva de medidas pontuais, nem de medidas de natureza assistencialista que podem dar resposta, excecionalmente, mas não debelam as causas que estão na raiz das desigualdades. Decorre da natureza do próprio modelo de desenvolvimento que acautela o interesse público e promove o bem-estar social e pessoal.

Começam já a revelar-se os efeitos devastadores das restrições orçamentais e das opções políticas de cariz neoliberal, da última década: Portugal desce dramaticamente na escala comparativa com outros países, em setores onde vinha apresentando resultados positivos globais, no domínio do conhecimento, das tecnologias e da qualidade de vida em geral. Num momento particularmente difícil para a maioria dos portugueses, a escola pública pode contrariar (se para tal houvesse vontade política) alguns dos efeitos mais nefastos impostos pelo economicismo neoliberal.

A educação não é um serviço que se presta, nem um produto que se vende. Está em causa a formação de gerações, de futuros cidadãos responsáveis e cientes dos seus direitos e dos seus deveres; está em causa o desenvolvimento económico sustentável, bem como a repartição justa do trabalho, do rendimento e dos tempos livres. Por isso, tem de se assegurar o papel dinamizador e empreendedor do Estado na contínua adequação do sistema de ensino às crescentes exigências da sociedade e na preparação do futuro.

Maria Fernanda Campos (*Professora*)/A Redação

Agrupamento de Escolas de Inês de Castro

Clube "Escola Solidária"

◗ Carla Eusébio (*)

Atendendo às dificuldades económicas do país, ao elevado número de famílias carenciadas da comunidade educativa e com base em algumas linhas orientadoras do Projeto Educativo do Agrupamento, no ano letivo 2011/2012, em reunião de diretores de turma, surgiu a ideia de se dinamizar um clube nesta área de intervenção e, assim, em meados de outubro de 2011, começou a funcionar, na escola sede do Agrupamento de Escolas Inês de Castro, o "Clube Escola Solidária", com a finalidade de se criar uma dinâmica de sensibilização à solidariedade e à responsabilidade social no meio escolar. Neste âmbito, o clube, através da promoção de atividades de "Solidariedade", pretende despertar consciências e, assim, ajudar as famílias mais carenciadas da comunidade educativa, promovendo ações de solidariedade social, nomeadamente, campanhas de recolha/distribuição de alimentos/vestuário e outros produtos.

Encontram-se inscritos no clube dez alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. Este grupo de alunos criou um *site* para a divulgação das atividades promovidas pelo clube, que se encontra publicado na página do Agrupamento.

Alunos inscritos no Clube "Escola Solidária"

Objetivos Gerais

- Promover a cooperação e sentido de responsabilidade;
- Contribuir para a formação social e pessoal dos alunos;
- Ajudar à abertura dos valores da solidariedade e ao interesse pelo meio envolvente;
- Ocupar os tempos livres dos alunos de forma construtiva, criativa e formativa;
- Participar em atividades que propiciem o desenvolvimento do trabalho em equipa;
- Proporcionar a formação de cidadãos ativos, empenhados e conscientes.

Atividades desenvolvidas

- Campanhas de angariação e distribuição de bens de 1ª necessidade, (desde o início do ano letivo foram realizadas 3 campanhas de angariação e distribuição de bens);
- Parcerias com instituições/projetos de solidariedade - projeto internacional "Make it Possible" e ações conjuntas com a instituição de solidariedade "Legião da Boa Vontade".
- Festa Solidária, no dia 24 de Maio de 2012.

Clube "Magia da Ciência"

◗ Teresa Loja Morais (*)

O Clube "Magia da Ciência" é um espaço da EB 2,3 Inês de Castro, criado para cativar, desde muito cedo (2º ciclo), os alunos para o ensino/área das Ciências. Pretende-se que os alunos desenvolvam atividades extracurriculares, com principal ênfase numa componente científica experimental e, desta forma, combater o insucesso escolar, através da motivação para a aprendizagem e do desenvolvimento de capacidades cognitivas, através da concretização de atividades apelativas, com caráter formativo.

O Clube da Ciência tem como principais objetivos:

- Sensibilizar os alunos para a importância das ciências na interpretação dos fenómenos do dia a dia;
- Estimular nos alunos o interesse e a curiosidade pelo estudo dos fenómenos naturais;
- Desenvolver o espírito crítico e criativo dos alunos;
- Desenvolver atitudes de persistência, rigor, gosto pela pesquisa, autonomia, cooperação e respeito pelos outros;
- Estimular a cooperação, o trabalho de grupo, a prática da autodisciplina, o prazer de aprender e de comunicar, elevando a autoestima dos alunos;
- Estimular nos alunos o interesse pelas Ciências Físicas e Naturais.

Nas primeiras sessões, discutiu-se o regulamento do Clube, bem como as regras de segurança no laboratório.

Nas sessões práticas, os alunos receberam o protocolo experimental, que foi lido e analisado.

Utilizando materiais disponíveis, os alunos puderam realizar experiências simples e divertidas que ajudam a compreender as coisas maravilhosas e mágicas que acontecem no mundo à nossa volta.

A observação e a discussão de resultados foram feitas pelo grupo, pretendendo-se que fossem os alunos a interpretar os resultados e a tirar conclusões, sempre que possível.

A recetividade e curiosidade dos alunos nestas idades (10-12 anos) facilitam o trabalho do professor que, com alguma criatividade e capacidade de improvisar, pode criar uma série de atividades bastante apelativas.

(*) - Professoras do Agrupamento de Escolas Inês de Castro

Agrupamento de Escolas Infante D. Pedro
Projeto Comenius na E.B.I. de Penela

◗ **Filomena Pascoal (*)**

A Escola Básica Integrada Infante D. Pedro, de Penela, encontra-se a desenvolver um Projeto de Intercâmbio com escolas de Espanha, Itália e Polónia, no âmbito do Programa Europeu Comenius, cujo tema é "Walking Towards Health - Caminhando para a Saúde". Este projeto teve início no presente ano letivo e prolongar-se-á até ao final do próximo ano letivo de 2012/2013, tendo os nossos alunos Artur Simões e João Mendes, do 8ºB, ganhado o concurso internacional para a elaboração do respetivo logótipo:

Uma das atividades deste projeto, neste ano letivo, foi a receção de professores e alunos das escolas estrangeiras, que se deslocaram a Portugal na semana de 29 de outubro a 5 de novembro de 2011. Os objetivos desta visita foram, essencialmente, dar a conhecer a cultura portuguesa, em todos os seus aspetos; fomentar o convívio entre os participantes dos vários países; fazer um balanço/avaliação das atividades realizadas e a realizar e dar a conhecer o concelho de Penela, a região centro e a capital de Portugal. A semana de receção aos países parceiros decorreu muito bem, tendo para isso contribuído a colaboração de várias pessoas e entidades, de toda a comunidade penelense e escolar. Foi uma semana rica em troca de experiências, quer pessoais, quer pedagógicas, o que muito contribuiu para o desenvolvimento pessoal e social dos nossos alunos, permitindo ainda o aperfeiçoamento da língua inglesa.

Tal como estava planificado, houve a segunda reunião entre os 4 países envolvidos neste projeto, em Nowa Slupia (Polónia), entre os dias 15 e 21 de abril de 2012.

Os trabalhos realizados pelos alunos, sempre subordinados ao tema das caminhadas, levaram à escolha de 2 alunos do 8ºA - Margarida Vieira e Patrícia Rodrigues, 2 alunos do 9ºA - Maria Palaio e Ricardo Ferreira e ainda 2 alunos do 9ºB - Catarina Reis e Carolina Reis.

Estes alunos, acompanhados pela professora Filomena Pascoal, coordenadora do projeto, pelo diretor do agrupamento, professor Avelino Santos, e ainda pelos professores Domingos Oliveira e Júlio Miranda, das disciplinas de História e Língua Portuguesa, respetivamente, passaram uma semana a participar nas atividades, na escola de Nowa Slupia, tendo "frequentado" algumas aulas, apresentado Powerpoints sobre Portugal, Coimbra, Penela e a nossa escola, assistido às apresentações dos outros países, visitado vários monumentos e cidades mais próximas, incluindo Cracóvia e Varsóvia.

Como sempre, os alunos aprenderam muitas coisas novas, contataram com outro país e outras culturas e abriram horizontes. Aqui ficam alguns comentários feitos por alunos participantes:

"*Gostámos muito da viagem à Polónia. Foi uma experiência nova e interessante. Pudemos conhecer pessoas novas e de outras culturas, como os jovens de outros países, com quem fizemos grandes amizades e com quem, de certeza, vamos manter contacto.*"

Margarida Vieira e Patrícia Rodrigues, 8ºA

"*Na viagem de estudo, inserida no projeto Comenius, que fiz à Polónia, no mês de abril, tive uma experiência única - foi a minha primeira viagem de avião e primeira vez que saí da Península Ibérica, só novidades...*"

Maria Palaio, 9ºA

(*) - Coordenadora do Projeto Comenius
no Agrupamento de Escolas Infante D. Pedro - Penela

Escola Secundária Jaime Cortesão

◗ Esmeralda Barreto (*)

"À Mesa com os poetas", na Semana da Poesia

Como forma de divulgar a poesia e uma vez que "a poesia é para comer", à boa maneira de Natália Correia, a Biblioteca Escolar criou "a mesa dos poetas". Assim, no Corredor Central, a BE pôs uma mesa a rigor para "receber" a poesia de doze poetas (nove portugueses e três franceses) que, no seu prato, exibiram um poema de sua autoria, diferente em cada dia da semana.

Para assinalar o Dia Mundial da Poesia, a BE trouxe à escola o escritor, compositor e cantor Augusto Canetas, que nos presenteou com um belo recital de poesia (falada e cantada), de grande qualidade, e nos deu a conhecer alguns dos livros por si editados.

No intervalo maior da manhã de 6.ª feira teve lugar, junto ao Bar, mais um momento de poesia pela voz de um grupo de alunos. Seguidamente, três turmas participaram, de forma alternada, num jogo intitulado: "À mesa com os poetas". Nele propunha-se-lhes que, à vez, e à medida que iam sendo reconstituídos, lessem cada um dos poemas da mesa e os reconstituíssem, a partir dos diferentes excertos espalhados pelas fatias de bolo que se encontravam numa mesa à parte. Cada jogador teve direito à correspondente fatia de bolo, sempre que conseguia encontrar um segmento do poema que lhe cabia completar.

Com recurso ao acervo discográfico (LP) da BE, e aproveitando a pausa do almoço, (quando a BE tem mais alunos) ocorreu sempre um apontamento de poesia intitulado "Poesia em vinil", durante o qual se pôde escutar poesia dita por conhecidos *diseurs*. Ao longo da semana houve, também, um poema diferente em cada dia, deixado no livro de ponto com o convite aos professores para o partilharem com a turma.

Em locais mais movimentados da escola, como sejam o Bar, Telheiro e o Refeitório houve poemas expostos nas paredes. No *placard* da BE divulgaram-se os poemas de todos os participantes no concurso de âmbito concelhio - "Há poesia na escola", com especial destaque para o primeiro classificado.

"Coimbra: outros tempos, outras gentes"

A Biblioteca Escolar organizou uma mostra de fotografias antigas de Coimbra, incluindo uma evocação do 25 de Abril de 1974, em Coimbra. Esta exposição esteve patente de 24 de abril a 10 de maio de 2012 e foi visitada por um número indeterminado de pessoas, entre membros da comunidade educativa e da comunidade local, tendo sido alvo de rasgados elogios por parte de todos quantos a visitaram.

"Qual o aspeto da tua pegada digital?"

Em colaboração com o Núcleo de Informática, a BE assinalou o dia Europeu da Internet Segura com um conjunto de atividades que alertaram para os perigos da Internet, nomeadamente das redes sociais, e apontaram para os cuidados a ter nesta matéria:

- A segurança da Internet na BD (exposição de tiras de banda desenhada produzidas pela SeguraNet, a alertar para um uso consciente da Net);
- "Qual o aspeto da tua pegada digital?" (exposição de exemplos de "pegadas digitais" conscientes, produzidas pelos alunos de duas turmas de Expressão Plástica);
- Passagem de pequenas mensagens de alerta, sob a forma de *spots*, num LCD do Corredor.
- Passagem do filme "Trust: perigo *online*", em duas sessões seguidas de debate;
- Inquérito sobre a dependência da Internet.

Todas estas mensagens, que visavam inculcar nos alunos a necessidade de ter alguns cuidados em matéria de segurança no mundo virtual, chegaram a um número considerável de alunos, sob uma forma lúdica, mais suscetível de serem captadas e, assim, ajudar a prevenir comportamentos perigosos.

(*) - Professora da Escola Secundária Jaime Cortesão
e responsável da Biblioteca

Agrupamento de Escolas da Lousã
Projeto Escolas Inovadoras, Microsoft

"Congratulations! Your school has been selected to be a Pathfinder School as part of the Microsoft Partners in learning for Schools Program! As a Pathfinder School, you were selected because you have the potential to create scalable and replicable educational transformation that can influence schools within your own community, country and around the world. As the school leader, you have proven that you have community and professional support for the change process and strong school-level leadership. You have an overall vision for what you want to achieve, and the Pathfinder Schools program will help you refine the vision, make it stronger and implement it."

Microsoft

Foi deste modo que o Agrupamento de Escolas da Lousã teve conhecimento de que tinha sido selecionado para integrar, este ano, o Programa Mundial de Escolas Inovadoras da Microsoft, da rede *Partners in Learning,* como uma das 66 escolas Pathfinder no Mundo.

Fazer parte da *Rede Partners in Learnig* (http://www.pil-network.com/) é fazer parte de um grupo mundial de partilha de recursos, ideias e materiais. Está aberto a qualquer escola/professor que queira aderir. Basta clicar no *link* e fazer a inscrição.

Apresentação do Projeto do Agrupamento no Fórum Mundial de Escolas Inovadoras, em Washington

Ser uma **Escola Pathfinder** depende de um processo de candidatura em que a Escola apresenta o seu projeto: a sua visão, os seus objetivos, as suas metas, o seu posicionamento face à inovação, à tecnologia, à criatividade, aos desafios educativos do século XXI. Implica aderir a um programa-compromisso de um ano, que começa com a participação num Fórum Mundial, onde os diretores das escolas trabalham e interagem com diretores de escolas de todo o mundo e onde apresentam o seu projeto de escola. Seguem-se, ao longo do ano, sessões virtuais com especialistas mundiais de educação, sessões de trabalho e estudos de caso, acompanhadas por escolas mentoras, isto é, escolas que já foram **Pathfinder** e passaram a uma fase seguinte de orientação de outras escolas.

Para o Agrupamento de Escolas e para a Comunidade da Lousã, esta experiência traduziu-se num compromisso com dinâmicas de inovação e intervenção no meio, na lógica de trabalho em rede, "Cama-do-gato", que é o lema do seu Projeto Educativo. O Agrupamento esteve presente no Fórum Mundial, em Washington, em Novembro de 2011, e integrou o grupo de trabalho da Europa Central, numa estreita colaboração com a Escola Secundária de Lagoa, Açores, uma das escolas Mentoras do projeto. Neste grupo de trabalho foi possível, ao longo do ano, fazer uma partilha de experiências muito enriquecedora, refletir sobre as práticas das escolas e encontrar diferentes soluções para as dificuldades vividas. Foi também possível pôr os alunos da Lousã em contacto com alunos das escolas do grupo de trabalho europeu para debaterem as suas visões de Escola e Educação. Em Janeiro, o Agrupamento esteve presente numa ação de formação sobre liderança, em Londres, formação essa que integrou uma visita à Cornwallis Academy, uma Escola com um projeto de referência, cujo *site* vale a pena visitar. (http://futureschoolstrust.com/cornwallis/)

Em Março, dinamizou-se na Lousã, em articulação com a Câmara Municipal, e com o apoio da Microsoft, o encontro nacional "Shape the Future", subordinado ao tema Inclusão, onde foi debatido, com especialistas convidados e representantes de algumas escolas do país, a relação entre "tecnologias, inovação, inclusão".

Nas dinâmicas geradas no âmbito deste projeto destacam-se ainda: a candidatura do projeto "Oratio", na área da Educação Musical, ao programa Professores Inovadores, que deu o título de Professor Inovador a um dos docentes do agrupamento; o desenvolvimento de uma tese de mestrado na Universidade de Coimbra, na área do "Património Europeu, Multimédia e Sociedade de Informação", por uma docente de História, em parceria com o Centro de Competências Entre Mar e Serra; formação de formadores na área da tecnologia, para docentes do Agrupamento e do Centro de Formação, com o apoio da Microsoft; continuação dos projetos de quadros interativos e Plataforma Camões, nas escolas de 1º ciclo. Mais recentemente, a parceria com o consórcio E-xample, proposta pela Câmara Municipal, pretende ser mais uma ação na área da aprendizagem e tecnologias da educação, que permita consolidar, no Concelho, práticas de resposta aos desafios da Escola do século XXI.

Nota Final: *link* para o vídeo de apresentação do Agrupamento de Escolas da Lousã, no Programa Mundial de Escolas Inovadoras http://www.eb23-lousa.rcts.pt/index.php/component/content/article/229-noticias/noticias-recentes/152-lousan-cats-cradle-innovative-school

Agrupamento de Escolas Silva Gaio
A Unidade de Multideficiência e o Projeto Escolas Amigas da Água

◗ **Ana Paula Micaelo, Angelina Camarinha e Elsa Figueiredo (*)**

"Bandeira de "Escola Amiga da Água" foi hasteada na Silva Gaio"
In Diário de Coimbra, 14 de Junho de 2012

"Uma lição de cidadania com prémio numa escola amiga da água"
In Diário As Beiras, 14 de Junho de 2012

Foi desta forma que, no passado mês de junho, foi divulgada a atribuição do 1º prémio à Escola Silva Gaio, pela sua participação na 2ª edição do Projeto "Escolas Amigas da Água" (promovido pela Associação Ambiental Quercus, em parceria com a empresa Águas de Coimbra) com o trabalho da Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência (UAEM).

Esta iniciativa, implementada na Escola pelo departamento de Matemática e Ciências Experimentais, no âmbito do Projeto de Educação para a Saúde (PES), foi desenvolvida em várias vertentes, nomeadamente na UAEM do 2º e 3º ciclos existente no Agrupamento de Escolas Silva Gaio.

Segundo as entidades promotoras do projeto, que abrangeu cerca de 443 alunos de sete estabelecimentos de ensino do concelho de Coimbra, a seleção da escola vencedora baseou-se em três critérios essenciais, designadamente, "a redução do consumo de água na escola, o efeito multiplicador das medidas implementadas na comunidade escolar e a criatividade dos trabalhos realizados".

O conjunto de atividades dinamizadas permitiu sensibilizar e esclarecer a comunidade educativa para a importância de uma utilização e gestão eficaz da água, tendo o Agrupamento sido considerado uma "Escola Amiga da Água" e recebido a respetiva bandeira.

O principal objetivo, ao abraçar esta iniciativa, foi envolver toda a comunidade escolar e, mais especificamente, as turmas em que os alunos estavam integrados, consciencializando-os, através dos vários materiais produzidos, para a necessidade de se gerir, de forma responsável, os recursos hídricos. Assim, ao longo do ano letivo, desenvolveram-se um conjunto de ações que permitiram aos alunos que frequentam a Unidade uma participação ativa em diversas atividades, nomeadamente:

- Elaboração de painéis e construção de gotas e ímanes informativos;
- Colocação de informação útil em locais destacados no espaço escolar;
- Distribuição de ímanes às turmas de integração dos alunos da Unidade.

Ao desenvolver estas atividades, pretendeu-se principalmente:

- Envolver os alunos em projetos comuns a toda a comunidade escolar;
- Desenvolver capacidades sensoriais através da exploração de materiais diversificados;
- Elaborar materiais e mensagens em diferentes formas, nomeadamente escrita em Braille, escrita simbólica através do sistema pictográfico de comunicação (SPC) e Língua Gestual Portuguesa, tornando a informação acessível a todos;
- Proporcionar experiências significativas, em conjunto com os colegas da turma, promovendo a interação e socialização com pares;
- Incentivar os pares da turma a interagir com os colegas com multideficiência e a dar uma resposta efetiva aos seus esforços comunicativos;
- Promover a comunicação dos alunos nas suas componentes: forma, função, conteúdo e vertente social que envolve todo este processo.

Estes objetivos foram amplamente atingidos e os trabalhos realizados tiveram um impacto muito positivo junto da comunidade escolar, provando que a integração de crianças/jovens com necessidades educativas especiais em turmas de ensino regular é cada vez mais uma realidade, afirmando-se, assim, a noção de escola inclusiva. Enquanto modelo organizacional

dinâmico e sistémico, a escola constitui, a par da família, um meio privilegiado para o crescimento social e individual dos seus alunos, através da construção de um ambiente rico em trocas afetivas e relacionais entre os seus membros, em que todos, sem exceção, se influenciam reciprocamente.

Funcionando desde Outubro de 2005, a Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência da Escola EB 2/3 Poeta Manuel da Silva Gaio tem constituído uma resposta educativa especializada para alunos cujo desenvolvimento e acesso à aprendizagem se encontram gravemente condicionados ao nível da atividade e participação, devido à combinação das acentuadas limitações que apresentam em vários domínios.

Nunes (2008) refere que as maiores dificuldades destes alunos se situam ao nível:

- da interação com o meio ambiente,
- do acesso à informação e à seleção de estímulos relevantes;
- da forma como compreendem e interpretam a informação recebida;
- da aquisição de competências;
- da concentração e atenção;
- do pensamento e tomada de decisões sobre a sua vida e da resolução de problemas.

Na intervenção com alunos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) deverá ser dada ênfase aos aspetos contextuais, fornecendo o suporte necessário para diminuir a discrepância existente entre as suas capacidades e as exigências dos cenários em que se movem, conforme destacam Schalock et al. (2010). Nesta perspetiva, torna-se essencial proceder ao levantamento das ajudas necessárias para que possam progredir e desenvolver-se enquanto pessoas, vivendo em sociedade e desfrutando de uma qualidade de vida comum a qualquer outro cidadão.

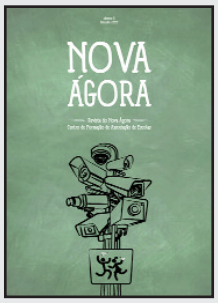
Referências bibliográficas:

Nunes, C. (org.) (2008). *Alunos com multideficiência e surdocegueira congénita - Organização da resposta educativa*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.

Schaloch, L. R. et al. (2010). *Intellectual Disability - Definition, Classification, and Systems of Supports* (11th ed.). Washington: Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

(*) - Professoras de Educação Especial
da Unidade de Multideficiência da Escola Silva Gaio

[1] Anteriormente designado por Deficiência Mental (DM)



Revista **NOVA *ÁGORA***
IIª Série - número 3

Diretor
João Paulo Janicas

Equipa Redatorial
Fernanda Campos Henriqueta Oliveira João Paulo Janicas

Colaboraram neste número
Alexander Kovacec Ana Cristina Almeida Ana Paula Duarte Ana Paula Micaelo Ana Rola Angelina Camarinha Anita Duarte Armanda Matos Carla Eusébio Carla Gonçalves Celeste Gomes Cristina Janicas Elsa Figueiredo Esmeralda Barreto Fernanda Campos Filomena Pascoal Henriqueta Oliveira Isabel Freire Isabel Moreira João A. Lopes João Amado João Paulo Janicas João Ramos Pereira José António Franco José Vieira Lourenço Júlia Teixeira Luís Gama Pereira Manuel Pires da Rocha Manuela Gonçalves Maria Antónia Martins Maria da Conceição Correia de Paiva Carvalho Maria Teresa Estrela Mónica Marques Nuno Eufrásio Nuno Rodrigues Pedro Vicente Rosa Santos Rosário Pimentel Rui Damasceno Rato Sandra Martins Teresa Loja Morais Teresa Paula Lopes Teresa Pessoa

Revisão
Ana Paula Duarte e Fernanda Campos

Capa e Ilustrações
Nuno Eufrásio

Design de Comunicação
Pedro Vicente

Propriedade
Nova Ágora-CFAE - Esc. Sec. D. Duarte
Apt. 5007 - EC Rossio - Santa Clara 3041-901 Coimbra

Tel. *239 802 317* Fax. *239 802 318*
E-mail: *nova-agora@cfagora.net*
Pág. web: *http://www.cfagora.net*

Impressão
Tipografia Damasceno

Tiragem
500 exemplares

Dep. Legal N.º *199598/03*

Os artigos assinados não expressam necessariamente o ponto de vista da Direção

Agrupamento de Escolas de Taveiro
Fotografia Coimbra 2012

◗ **Teresa Paula Lopes (*)**

O motivo para este projeto da unidade de trabalho *Fotografia Coimbra 2012*, desenvolvido na disciplina de EVT, foi a necessidade de articular conteúdos com a visita de estudo das turmas do 6º Ano da EB 2, 3 de Taveiro, no dia 23 de Março, a Coimbra. O desafio lançado aos alunos (organizados, previamente, em grupos e temas - pessoas, casas e ruas, espaços verdes, monumentos e rio Mondego) foi fazerem o maior número de registos fotográficos durante a visita. Nas aulas, e como preparação, os alunos tomaram contacto com o tema "Fotografia" e observaram e comentaram inúmeras reproduções de fotografias de grandes fotógrafos do século XX . Primeiro, estranharam o preto e branco, mas depois ficaram fascinados com a beleza dos enquadramento e com os contraste luz/cor.

No dia 23 de Março, durante o *raid* fotográfico, utilizaram máquinas fotográficas, mas também os telemóveis na função de registo de imagens. Centenas de imagens foram recolhidas. Retenho na minha memória o deslumbramento dos alunos ao tomarem contacto, pela primeira vez, com alguns espaços da sua cidade.

Este trabalho permitiu que fossem feitos registos, por todos os alunos do 6º Ano, que, posteriormente, foram analisados em casa e nas aulas. Se alguns grupos de trabalho não tiveram qualquer dificuldade em fazer uma seleção para apresentar, outros houve que tiveram necessidade de apoio específico nas aulas. Estiveram envolvidos os professores de EVT: Armando Simões, Lurdes Almeida e Teresa Lopes.

Como complemento de cada trabalho de grupo, os alunos produziram uma frase para acompanhar as imagens em exposição.

Terminada esta fase, houve uma estreita articulação com a equipa da BECRE - Alcina Pires, Fernanda Monteiro e Maria Manuela Neves -, para promover a exposição na biblioteca, durante o 3º Período, que foi muito apreciada pela comunidade escolar.

(*) - Professora de EVT do Agrupamento de Escolas de Taveiro

Fotografia Coimbra 2012 - foto de um dos trabalhos

Fotografia Coimbra 2012 - foto de um dos trabalhos de grupo

O que se vê é fenomenal
Com patos a flutuar
Que inspiradoras fotos fizemos
Para poder mostrar.

6.º A Inês Rodrigues dos Santos | Jorge Miguel Simão | Ana Beatriz Silva

Acontece em Taveiro

◗ **Isabel Pacheco Mendes e Maria Carolina Geraldes (*)**

No ano letivo de 2009/2010, lançou-se, na EB 2,3 de Taveiro o projeto *Acontece em Taveiro*, com o objetivo de desenvolver a observação e despertar o espírito crítico face à Ciência, nos alunos dos 3º e 4º anos do Agrupamento. As duas professoras de Ciências Físico-Químicas, Isabel Pacheco Mendes e Maria Carolina Geraldes, dinamizaram um conjunto de duas sessões de atividades experimentais e laboratoriais, no âmbito da química e da física, com caráter interativo. A iniciativa foi bem acolhida pelos alunos, o que aliás se pôde observar no decorrer das sessões pelo grande envolvimento e entusiasmo manifestados. Para além disso, propiciaram-se ainda momentos de convívio com o almoço na cantina da escola.

Ao longo deste ano, o projeto alargou-se já que, para além de uma sessão para os alunos dos mesmos anos de escolaridade, houve ainda a realização de duas sessões de trabalho com os colegas titulares de turma, onde se partilharam conhecimentos e abordagens no âmbito da luz e da eletricidade, correspondendo assim aos interesses revelados. Os inquéritos revelaram que o trabalho desenvolvido foi profícuo pelo que, no próximo ano, continuará a *acontecer em Taveiro*...

(*) - Professoras de Físico-Químicas do Agrupamento de Escolas de Taveiro

Escola Secundária c/ 3.º Ciclo da Lousã

Roteiro geológico na serra da Lousã. A geologia em prol da sociedade

◗ Ana Rola(*), Rosa Santos(**), Luís Gama Pereira(*) e Celeste Gomes(*)

Alunos do projeto.

A formação da Serra da Lousã, horst de orientação NE-SW, está ligada à da Cadeia Central Ibérica. No Cretácico, a abertura do Golfo da Biscaia, o deslocamento para SE da Placa Ibérica e a sua rotação anti-horária geraram tensões que conduziram à ativação de acidentes hercínicos, na continuação de transformantes atlânticas, com movimentação esquerda. O movimento cisalhante esquerdo levou ao aparecimento de uma "escadaria" de blocos, de direção NE-SW, delimitados por falhas normais, que constituem a atual Cadeia Central Ibérica. Num destes blocos, definido pela faixa de cisalhamento Porto-Coimbra-Tomar e pela falha Lousã-Seia, instalou-se a bacia da Lousã, onde se depositaram materiais de origem continental, desde o Albiano médio (Cretácico Inferior) ao Quaternário. No Tortoniano (Miocénico), a reativação da falha cretácica Lousã-Seia em movimento inverso, pela tectónica compressiva alpina (compressão bética), levou ao soerguimento da serra da Lousã (Gama-Pereira, 2008; Soares et al., 2007).

Este trabalho pretende apresentar o projeto "Roteiro Geológico na Serra da Lousã", desenvolvido com sete alunas do 11º ano da Escola Secundária da Lousã, em contexto extracurricular, apoiadas por docentes do Departamento de Ciências da Terra da Universidade de Coimbra e investigadores do Centro de Geofísica da Universidade de Coimbra, que se propunha planear, construir e validar um roteiro geológico, a partir da premissa de que, através da história da Lousã, seria possível contar uma outra, muito mais antiga: a história geológica da Lousã. O projeto envolveu 6 fases: definição do problema, planificação, pesquisa, seleção e organização de informação, construção do roteiro, validação e apresentação dos resultados. A partir da carta geológica de Portugal, escala 1: 50 000, folha 19-D, Coimbra-Lousã e respetiva notícia explicativa (Soares *et al.*, 2007), foram selecionadas quatro paragens pela importância histórica e/ou geológica: Trevim, Aldeia do Candal, Varanda do Gevim e Castelo de Arouce (figura 1). No Trevim, ponto mais alto da serra da Lousã (1205 m), observam-se filitos e metagrauvaques, pertencentes ao Grupo das Beiras (=Complexo Xisto-Grauváquico Ante-Ordovícico) do Neoproterozóico Superior, que denunciam metamorfismo regional hercínico ou varisco. Nas rochas com caráter mais arenoso, é possível encontrar marcas de ondulação. A segunda paragem ocorre no Candal, aldeia erguida em torno da ribeira com o mesmo nome. Na construção das suas casas utilizaram-se filitos e filitos mosqueados, resultantes de uma extensa auréola de metamorfismo de contacto, imposta por intrusões graníticas, nem todas aflorantes. Na Varanda do Gevim, terceira paragem, tem-se uma visão ampla sobre a planície formada pela acumulação de depósitos aluvionais (rios Arouce e Ceira) e de vertente, que originam solos muito férteis, importantes na fixação das populações. O roteiro termina no Castelo de Arouce, datado da ocupação árabe do território, construído com filitos e metagrauvaques. Dada a posição elevada, possibilitava refúgio às populações que viviam na planície. A validação do roteiro decorreu numa saída de campo, com as alunas do projeto e três docentes do ensino secundário. O projeto foi apresentado em diversos encontros para jovens: VII Congresso dos Jovens Geocientistas (resumo, poster e comunicação oral), organizado pelo Departamento de Ciências da Terra da Universidade de Coimbra, no dia 2 de março de 2012, subordinado ao tema "Geociências e Sociedade"; Concurso de Ideias "Escolas Empreendedoras", que decorreu no dia 5 de maio de 2012, na Lousã; 6ª Mostra Nacional de Ciência, no Museu da Eletricidade, entre 31 de maio e 2 de junho de 2012. O projeto concorreu ainda à 10ª Edição do prémio Ciência na Escola, da Fundação Ilídio Pinho, e foi selecionado para a 2ª fase, tendo sido apoiado financeiramente.

Desde tempos históricos que a geologia determinou a vida dos lousanenses. No entanto, esta influência não termina nos dias de hoje. Pelo contrário, poderá ser uma rampa de desenvolvimento da região, através do turismo geológico.

O CGUC é financiado por Fundos Nacionais, através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Referências

Gama-Pereira, L. (2008). A região da Figueira da Foz no contexto da Cadeia Central Ibérica. Notas para a sua compreensão. In: F. Lopes e P. Callapez (Coord.). *Por Terras da Figueira* (pp. 29-34). Figueira da Foz: Kiwanis Clube da Figueira da Foz.

Soares, A., Marques, J. e Sequeira, A. (2007). Carta geológica de Portugal e Notícia Explicativa da Folha 19-D (Coimbra-Lousã), na escala 1:50000. INETI, Lisboa.

(*) - CGUC, Departamento de Ciências da Terra da Univ. de Coimbra
(**) - Escola Secundária da Lousã

Escola Secundária c/ 3.º Ciclo da Lousã
"Desperdício Zero" no refeitório da Escola

◗ Maria da Conceição Correia de Paiva Carvalho (*)

Há vários anos que se vivia uma grande preocupação na Escola Secundária da Lousã, tal como certamente em muitas outras escolas: o elevado número de refeições que eram adquiridas sem serem consumidas, levando a que muita comida intocada fosse para o lixo.

Tinha havido já diligências com vista a que essa comida tivesse outro encaminhamento, nomeadamente para famílias carenciadas, mas que não foram bem sucedidas, pois as regras da empresa concessionária e a legislação em vigor impediam-no.

Os resultados dos esforços levados a cabo, ao longo dos anos, pelos diretores de turma não passaram de uma gota de água perante a dimensão do problema.

Por tudo isso, e porque o caso devia ser atacado na raiz e não nas consequências, lançou-se o repto aos alunos de Economia C do 12º ano que, de imediato, mostraram o maior empenho em abraçar a causa: DESPERDÍCIO ZERO no refeitório da escola!

Os alunos começaram por fazer o levantamento da situação no ano anterior, destacando as 3702 senhas adquiridas que não foram consumidas! Contas feitas, foram para o lixo, cerca de 6.500 € (4.800€ do bolso dos contribuintes e 1700 € dos próprios pais).

Outro resultado, aparentemente contraditório, prendeu-se com o facto de a grande parte - 75% - das refeições desperdiçadas provir de alunos com a refeição comparticipada!

A publicitação destes valores no polivalente da escola, em cartazes visualmente apelativos e denunciadores, bem como a mensagem agressiva que levava à reflexão, foram o ponto de partida para o início da mudança de atitude dos alunos.

Mas havia ainda muito a fazer para combater os hábitos cimentados ao longo dos anos, a falta de consciência da responsabilidade individual dos alunos e dos pais e o apelo do bar da escola, dos cafés e de grandes superfícies na oferta de *fast-food*!

Foi então que os alunos do 12º ano visitaram todas as turmas da escola, apelando a uma cidadania ativa, e falaram, pessoal e individualmente, com cada um dos alunos que havia estado em falta. Por outro lado, foram facilitadores de uma maior intervenção dos diretores de turma, disponibilizando-lhes, semanalmente, o registo dos alunos que não haviam comido na semana anterior e, sempre que possível, juntando as razões argumentadas para a ausência. Ao longo do ano, vários diretores de turma chegaram a recorrer aos promotores do projeto, para, em aulas de Formação Cívica, mobilizarem o debate sobre a questão.

Já no refeitório, os alunos de Economia C vigiaram as filas do refeitório (uma das desculpas apontadas para não almoçarem), controlaram a passagem do cartão eletrónico no respetivo dispositivo, evitando que houvesse quem o passasse e não fosse comer, sensibilizaram para o aproveitamento do pão e da fruta, incentivando a que o pão não consumido fosse utilizado em sandes, bastando para isso adquirir no bar o recheio a um preço módico, entre muitas outras atividades.

A divulgação feita nos jornais locais e regionais foi também um bom contributo para os objetivos deste projeto, pois fez com que a mensagem chegasse não só à comunidade educativa, mas aos pais, em particular. Já no que diz respeito à divulgação junto dos alunos, a página do Facebook da Associação de Estudantes foi um ótimo espaço de discussão.

Todo este trabalho foi acompanhado de um contacto, quase em cima da hora, com os encarregados de educação que, perante faltas significativas dos seus educandos, foram contactados por escrito ou por telefone, na maioria dos casos, alertando para a possibilidade de retirada dos apoios sociais no caso de os seus educandos voltarem a tirar senha e não irem comer. Infelizmente, e apesar de todos os esforços, esta situação chegou a ocorrer.

Mas tudo valeu a pena, se tivermos em conta os resultados. A percentagem de desperdício anual diminuiu para menos de metade. Contudo, a análise por período foi ainda mais significativa: dos 11% no primeiro período de 2010/11, aos 6% em igual período de 2011/12, chegou-se aos 2% no último período deste ano letivo. A tudo isto, acrescente-se que houve um aumento de 4% de refeições servidas e menos 1866 refeições desperdiçadas, correspondentes a cerca de 3300 euros a menos para o lixo.

Em jeito de conclusão:

O facto de a disciplina de Economia C, onde a mensagem da gestão correta de recursos, quer públicos ou privados, é um objetivo básico, ter sido a dinamizadora deste projeto, mostrou a importância de que esta opção do 12º ano se reveste, tanto mais que, na situação de crise económica em que vivemos, se torna ainda mais premente que os jovens interiorizem competências de gestão financeira.

Terem sido os alunos mais velhos a liderar o processo teve um impacto sobre os colegas, de longe superior a todas as anteriores tentativas para minimizar o problema.

Para os alunos que levaram a cabo todo este projeto foram momentos de crescimento pessoal e social.

Entrega do Prémio Cidadania pela Senhora Sec. de Estado do Ensino Básico e Secundário e pelo Senhor Sec. de Estado do Empreendedorismo, Competitividade e Inovação.

O prémio Cidadania com que este projeto foi reconhecido no âmbito do concurso INOVA - Jovens Criativos, Empreendedores para o século XXI, promovido pela DGIDC, IAPMEI e IPDJ, será, seguramente, um estímulo para que estes jovens, que agora deixam o ensino secundário, continuem a pôr em prática a sua intervenção como cidadãos. Para a Escola Secundária da Lousã é mais um incentivo na luta contra o desperdício.

(*) Docente da Escola Secundária com 3.º Ciclo da Lousã

Agrupamento de Escolas de S. Silvestre
Orquestra Juventude

Manuel Pires da Rocha (*)

O Carlos – nome fictício de uma criança real – está catalogado como aluno problemático, ou difícil, ou indisciplinado, ou desconcentrado, talvez hiperativo. O Carlos poderá, até, estar corretamente catalogado à luz das classificações que fazem da Educação uma ciência quase exata - assim encaixem os comportamentos dos objetos na definição de algum dos perfis disponíveis. Há, contudo, um lugar em que o Carlos desilude (pela positiva) quem o tenha arrumado na gaveta que as suas ações habituais lhe fizeram merecer – a Orquestra Geração. Com um violino em cima do ombro e um arco na mão direita o Carlos é menos difícil, ou menos indisciplinado, menos desconcentrado e hiperativo.

Não se pense, no entanto, que o Carlos beneficiou de um milagre capaz de o mudar, para sempre, de página do catálogo dos comportamentos. A sua condição social permanece difícil, a indisciplina caseira é a mesma de ontem, a sua relação com as matérias "sérias" não se alterou por aí além. O que aconteceu, apenas e tanto, foi uma novidade a que o Carlos e os seus colegas tiveram acesso, uma alteração da rotina em que a escola deveria ser sempre pródiga, sabido que é ser a Educação, por Ciência ser, um terreno que varia consoante lhe são introduzidas variáveis. O facto é que poucas vezes a variável Orquestra tem sido introduzida nas nossas escolas, mas na Escola de S. Silvestre aconteceu, por vontade do Agrupamento e do Conservatório de Música de Coimbra, por decisão política do Ministério da Educação e Ciência. E ainda bem – assim venha a acontecer em muitas mais escolas.

Foram, para já, três dezenas os meninos e meninos abrangidos por esta experiência educativa que tem vindo a ser levada a cabo, desde há três anos, na Grande Lisboa, Amarante, Mirandela, e desde o ano passado em Coimbra. A Orquestra nasce quase sempre em territórios escolares, mas no caso de Coimbra estendeu-se a possibilidade a crianças dos bairros municipais, trabalhando-se separadamente o puzzle musical que, em ocasiões previamente definidas, será montado em público.

O modelo veio da Venezuela, do Sistema de Orquestras Infantis e Juvenis que um antigo político, músico de formação, sonhou para as crianças do seu país. José António Abreu, o fundador do Sistema, quis que os meninos a quem não estaria, à partida, destinado qualquer contacto com a chamada música clássica pudessem ter a oportunidade de se maravilhar com uma sinfonia de Mozart e, mais do que isso, pudessem ter a oportunidade de a comunicar aos seus, fazendo parte dessa sociedade humana perfeita que é a Orquestra. O Sistema nasceu há já 30 anos, e construiu cidadania, cultura, gosto musical, consciência social em milhares de jovens que ali encontraram novas fronteiras para a exigência no viver que, está provado, é qualidade dos cidadãos esclarecidos e elemento fundamental da vitória sobre o subdesenvolvimento.

Em Junho passado a Orquestra Geração deu um Concerto de Final de Ano. A Sala dos Espelhos do Conservatório encheu-se de professores, de familiares, de amigos dos músicos da Orquestra Geração; vieram ainda jovens de Tondela que se juntaram aos músicos de Coimbra naquela primeira vez que a Orquestra soou fora da sala de ensaio. Sobre este acontecimento, o que fosse dito teria de o ser por alguém que, com letras, soubesse fazer pintura, por ser mais significativo o brilho nos olhos daquele público especial do que quaisquer palavras de bem-dizer: diga-se apenas que a educação dos nossos jovens pode (e deve) ser um processo de crescimento dirigido, também (às vezes sobretudo), às famílias, aos amigos, a todos aqueles a quem a Arte possa tocar enquanto elemento enriquecedor e, por isso mesmo, transformador de consciências e de perspetivas de vida.

Mas o mais importante é que o Carlos consiga entender que há um lugar - a Orquestra - em que se espera dele aquilo que, julga ele, já ninguém espera de si: o ser um cidadão gostado e indispensável à construção de um trabalho coletivo – seja uma sinfonia de Mozart ou o seu próprio futuro.

(*) - Diretor do Conservatório de Música de Coimbra

Escola Secundária de D. Duarte

Eco Challenge - Dá boa Energia à tua Escola

◗ Maria Antónia Martins (*)

A Escola Secundária de Dom Duarte, enquanto escola associada da UNESCO, tem reunido esforços no sentido de concentrar o seu ensino no quarto pilar da educação: "aprender a viver juntos". Assim, e tentando reger-se por um dos grandes lemas da UNESCO que é "Pensar globalmente e Agir localmente" aceitou o desafio da EDP/ISA e juntou-se ao projeto *Eco Challenge - Dá boa Energia à tua Escola*, numa tentativa de sensibilização da comunidade escolar para a importância da eficiência energética.

Com uma equipa de seis alunos do 11º A e sob a orientação de dois professores, os estudantes dedicaram-se a responder a cada um dos três desafios propostos, ao mesmo tempo que procuraram sensibilizar a comunidade escolar para a diminuição nos gastos de energia elétrica na Escola.

As atividades sugeridas, interdisciplinares e abordando diferentes conteúdos programáticos, permitiram aos estudantes participarem num projeto, que ocupou os segundo e terceiro períodos, sem dispersarem as suas atenções em temáticas não curriculares.

Em resposta ao primeiro desafio, os alunos propuseram a criação de um sistema de iluminação artificial e natural mais eficiente para a zona dos laboratórios de física, química, biologia e refeitório da Escola. Contaram lâmpadas, luminárias, janelas e estores... Depois, procederam a um estudo pormenorizado, dando especial atenção aos consumos referentes à iluminação.

Foi realizado um levantamento de todas as propostas passíveis de minimizar os gastos energéticos e que passariam, entre outras, pela substituição das luminárias de acrílico fosco e das de baixo rendimento por luminárias com refletor, das lâmpadas de balastro convencional, por lâmpadas LED, etc. Efetuados os cálculos necessários, verificou-se que, com a implementação da proposta dos alunos, se conseguia uma poupança diária de cerca de 9 €, e isso no que apenas respeita aos custos de iluminação.

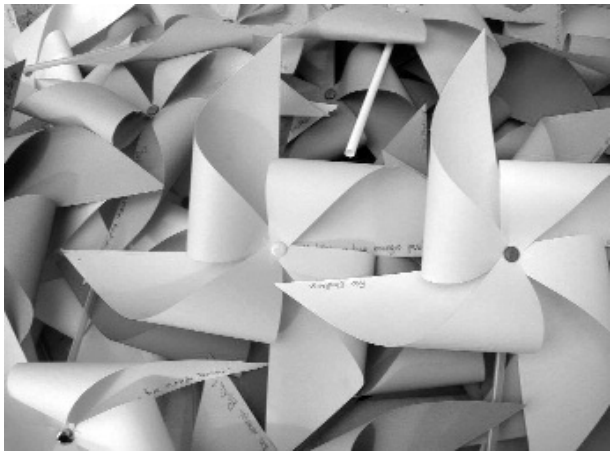
O segundo desafio propunha aos participantes a elaboração de uma ementa, nutricionalmente equilibrada, para a cantina da escola, recorrendo ao uso eficiente da energia na confeção dos alimentos.

A divulgação deste novo repto foi realizada através de um *flash mob* que teve lugar no átrio principal da Escola e que decorreu durante um dos intervalos da manhã. Com uma música bastante conhecida e letra original, escrita pelos alunos responsáveis pelo projeto, toda a comunidade escolar dançou ao sabor de uma coreografia ensaiada nas aulas de educação física.

Para a consecução deste desafio, foi necessário começar por inventariar todos os aparelhos elétricos diretamente relacionados com a confeção dos alimentos e, a partir das suas potências, foi determinada a energia consumida para a preparação de uma das ementas semanais do refeitório. Os alunos concluíram que, apesar de nutricionalmente correta, a ementa poderia ser melhorada no que respeita ao consumo energético. Assim, com a ajuda da *chef* de uma das turmas do Curso Profissional de Cozinha e Pastelaria, foi apresentada uma nova ementa que, mantendo o equilíbrio nutricional, era muito mais eficiente do ponto de vista energético, uma vez que, para além de otimizar a utilização dos eletrodomésticos e de utilizar os mais eficientes, pressupunha a alteração da própria forma de confecionar os alimentos. No final, foi conseguida uma redução de cerca de 70% no consumo energético, resultado da junção de pratos que possuem métodos de confeção semelhante - no mesmo dia, por exemplo, aproveitar o forno ainda quente do lombo assado para assar maçã -, de um uso mais eficiente dos eletrodomésticos e da modificação de alguns comportamentos por parte dos profissionais da área.

Estas conclusões, bem como algumas propostas para a confeção de alimentos com menos desperdícios energéticos foram publicitadas na página do Facebook (www.facebook.com/pages/Eco-Challenge-DDuarte/188772377896327), criada pelos alunos.

Aproveitando a "Semana da Alimentação", organizada na Escola por alguns dos Cursos Profissionais, o grupo *Eco Challenge* divulgou o trabalho desenvolvido no âmbito do projeto, informou a comunidade escolar das vantagens de uma alimentação saudável aliada à poupança de energia e procedeu à medição do IMC de alunos, funcionários e professores, contribuindo assim para a educação para a saúde na Escola.



O terceiro e último desafio, mais teórico, consistiu na elaboração de um documento onde se apresentaram os recursos, fontes de energia ao dispor da população portuguesa, numa perspetiva do desenvolvimento sustentável. Este desafio teve como base o reconhecimento, por parte dos alunos, da urgente e imperiosa necessidade de um compromisso para uma cidadania responsável, isto é, da construção de uma sociedade que se preocupe com as suas relações com o ambiente, numa perspetiva que tenha em conta as quatro vertentes: Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. A par da redação desse documento, os alunos construíram centenas de moinhos de vento que foram entregues a toda a comunidade escolar e que pretendiam simbolizar as energias renováveis.

É de realçar os aspetos positivos de projetos que, tal como este, preconizam o desenvolvimento de raciocínios que envolvam conhecimentos de várias das disciplinas frequentadas pelos alunos e que revelem, claramente, o carácter interdisciplinar, sempre necessário na procura de respostas a questões do quotidiano.

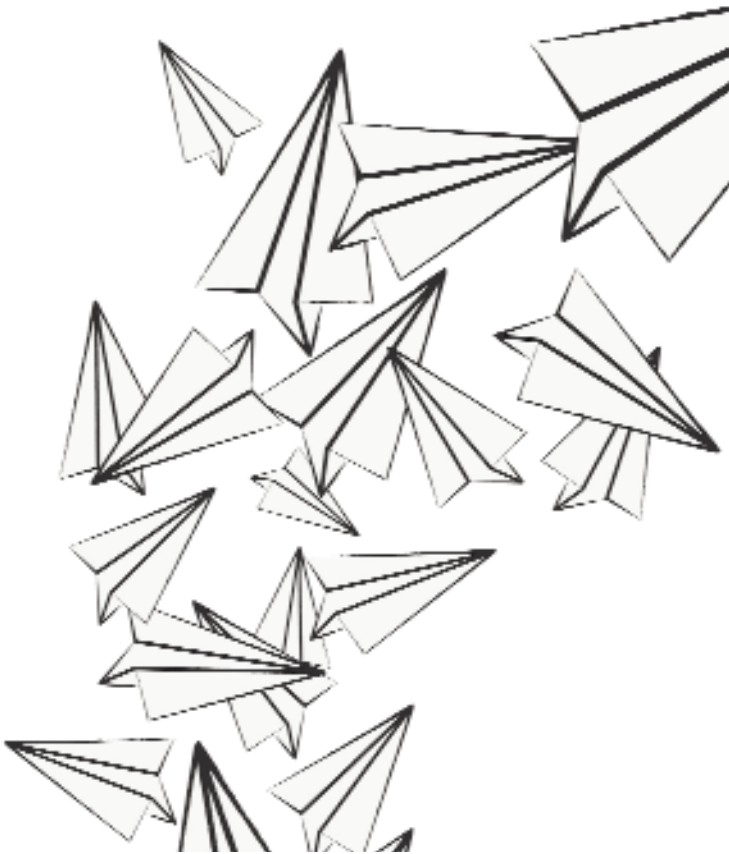
Ao mesmo tempo que os alunos estudaram, ou simplesmente relembraram, alguns dos conteúdos programáticos de disciplinas como física e química, biologia ou matemática, para referir apenas as da componente específica dos intervenientes responsáveis pelo projeto, mostraram também a sua criatividade na divulgação do projeto a toda a comunidade escolar.

Importa também realçar que, tal como é apanágio da nossa Escola, uma vez mais, os cursos científico - humanísticos e profissionais colaboraram num **mesmo projeto**, o que ficou bem patente na concretização do segundo desafio, **para uma mesma Escola**!

(*) - Professora da Escola Secundária D. Duarte

NOTA SOBRE O AUTOR DA CAPA E ILUSTRAÇÕES

Nuno Eufrásio é um jovem estudante de 20 anos que frequenta o curso de Comunicação e Design Multimédia da Escola Superior de Educação de Coimbra.
É de salientar, no seu portefolio ainda não muito vasto mas em profundo crescimento, a produção gráfica da peça de teatro: "Os últimos dias de Emanuel Kant", da Cooperativa Bonifrates, em que desenvolveu o programa, o cartaz e flyers de divulgação.
O presente trabalho na revista Nova *Ágora* é o seu primeiro trabalho na área da ilustração, uma oportunidade e um desafio que não quis recusar.
Em relação ao tema da "Indisciplina na escola", pretendeu chamar a atenção para as vertentes mediática e conflitual, próprias das vida urbana atual, a que também não foi estranha a inspiração na obra de Keith Haring.



Dossiê
A indisciplina na escola

Um questionário sobre a Indisciplina

nas escolas e agrupamentos de escolas associadas do Nova Ágora - CFAE

◗ (*)

No âmbito da Revista Nova *Ágora*, n.º 3, a Comissão Pedagógica do CFAE propôs a preparação de um dossiê temático sobre a questão da **Indisciplina na Escola**. Para o efeito, além dos artigos que foram solicitados a vários especialistas e docentes que têm trabalhado nesta área, foi elaborado um questionário tendo como objetivos esboçar um diagnóstico do problema nas escolas e agrupamentos de escolas associados do Nova *Ágora* - CFAE, promover entre estes a partilha de experiências e uma aprendizagem comum e lançar tópicos de debate e reflexão.

O questionário foi dirigido aos diretores das 13 escolas e agrupamentos associados, no período de Abril e Maio de 2012. A maioria dos diretores responderam-lhe diretamente. Os restantes optaram por fazê-lo por intermédio dos docentes ou outros responsáveis pelos setores específicos que, nos seus estabelecimentos, tratam a problemática da indisciplina.

O questionário era constituído por cinco questões com opções de escolha «fechada» e duas de resposta «aberta».

Elencamos, em seguida, as questões colocadas e os principais tópicos das respostas recolhidas.

A primeira pergunta pedia para qualificar a **frequência com que ocorrem casos de indisciplina** na Escola/AE. Sendo propostos cinco níveis para as respostas, estas situaram-se nos três níveis médios, a saber: em dois estabelecimentos, esses casos ocorrem "Muitas vezes"; em seis estabelecimentos, ocorrem "Algumas vezes" e, em cinco, "Poucas vezes".

Na pergunta seguinte, inquiria-se **quantas situações relevantes de indisciplina ocorreram** na Escola/AE, no presente ano letivo. Também aqui as respostas se situam nos intervalos médios. Nenhuma escola escolheu a opção "nenhuma situação"; tão pouco houve algum estabelecimento que tenha indicado "mais do que 30 situações". Assim, sete escolas registaram "menos de 10 situações", cinco escolas, "entre 10 e 20 situações" e apenas uma refere que ocorreram "entre 20 e 30 situações".

Na terceira pergunta, solicitava-se que fosse discriminada a **frequência com que ocorrem os diferentes tipos de indisciplina**, em cada Escola/AE. A situação que mais frequentemente é identificada é a "perturbação das aulas": quatro escolas referem que sucede "Muitas vezes" e oito que acontece "Algumas vezes". Já quanto ao "Bullying no recreio" e às "Agressões entre alunos", é notória uma tendência de respostas que demonstra a baixa frequência destas situações. Assim, apenas duas escolas, no que se reporta ao Bullying, referem que ocorre "Algumas vezes"; cinco respondem que as "Agressões entre alunos" sucedem também "Algumas vezes". Mas a maioria das respostas, tanto quanto a uma situação como quanto a outra, situam-se nos níveis "Raramente" e "Nunca". Ainda mais raros são os casos de "agressão de alunos a docentes e funcionários", pois apenas uma escolas os indica e, ainda assim, "Raramente". Dois estabelecimentos identificam outros tipos de situações: "os furtos" e o "Uso de linguagem desadequada e uma constante agressividade oral".

Relativamente à quarta questão, em que se pretendia aferir os **procedimentos mais importantes perante as situações de Indisciplina** em cada Escola/AE, são os "Procedimentos preventivos" que mais são considerados (12 das 13 escolas apontam para ele o grau mais elevado), seguindo-se o procedimentos de "Orientar as situações para as estruturas/responsáveis específicos de que a Escola/Agrupamento de Escolas dispõe para o efeito" e o "Dar autonomia ao Diretor de Turma para tratar a maioria das situações" (procedimentos considerados de nível "Muito importante" para 10 escolas). Seguidamente, com uma maioria acentuada de resposta de grau "Muito inportante" e "Importante" estão também os procedimentos de "Chamar os elementos envolvidos e negociar com eles as regras de conduta" e "Proceder de acordo com a legislação existente". O "Recorrer aos Pais e Encarregados de Educação " é, depois, o procedimento mais valorizado. Destaca-se ainda que 3 escolas consideram muito importantes e 10 consideram importantes os "Procedimentos corretivos e punitivos". Por outro lado, embora para a maioria dos estabelecimentos seja "Muito importante" e "Importante" "Mudar as estratégias de ensino e dos conteúdos programáticos", há 3 que o consideram "Pouco Importante". Por fim, em relação a "Utilizar um sistema de créditos e/ou recompensas" as respostas dividem-se, com vantagem para os graus de "Pouco importante" e "Nada importante".

É ainda de salientar que duas escolas referem outros tipos de procedimentos utilizados: a "Tutoria" e o "Conversar com os alunos, em particular, os professores e encarregados de educação".

No ponto seguinte, perguntava-se se a **Escola/Agrupamento possui algumas estruturas/responsáveis específicos para tratar situações de Indisciplina consideradas relevantes**. Nove delas afirmaram que "Sim", enquanto quatro responderam negativamente.

Procurando especificar a(s) **forma(s) de atuação mais comuns adotadas pelas estruturas e responsáveis específicos para tratar situações de Indisciplina consideradas relevantes**, surgiram variadas respostas, as quais atestam os diferentes projetos, programas e medidas que cada estabelecimento tem vindo a construir para responder às situações.

(continua na página 20)

Índice do dossiê

DOSSIÊ: A INDISCIPLINA NA ESCOLA **17-52**

ESTUDOS

Um questionário sobre a Indisciplina nas escolas e agrupamentos de escolas associadas 19

Prevenir e intervir considerações sobre a indisciplina na escola Maria Teresa Estrela e Isabel Freire 21
Universidade de Lisboa

A indisciplina na sala de aula Manuela Gonçalves e Carla Gonçalves 29
Universidade de Aveiro

Violência escolar, indisciplina e gestão de sala de aula João A. Lopes 35
Universidade do Minho

Disciplina e indisciplina na sala de aulas; uma responsabilidade de professores e alunos José Vieira Lourenço 39
Escola Secundária com 3º Ciclo Secundária Quinta das Flores

Bullying e cyberbullying – da compreensão à formação de professores Teresa Pessoa, Armanda Matos e João Amado 42
Universidade de Coimbra

PROJETOS

Em volta da construção da disciplina Júlia Teixeira e Rosário Pimentel 45
Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo

Programa PAES João Ramos Pereira 46
Agrupamento de Escolas de Soure

Projeto Rémora Anita Duarte e Mónica Marques 48
Agrupamento de Escolas de Soure

Mediação escolar na Escola Secundária Fernando Namora – tópicos para uma reflexão Rui Damasceno Rato 49
Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova

No Agrupamento de Escolas Inês de Castro, o **Gabinete de Intervenção Disciplinar (GID)** tem como finalidade ser um "centro de recursos que visa uma intervenção pedagógico-disciplinar facilitadora da melhoria de comportamento dos alunos, dentro e fora da sala de aula". Compete à equipa do Gabinete o acompanhamento pedagógico-disciplinar dos alunos: quando lhes é aplicada a medida disciplinar corretiva de ordem de saída do local de atividades; quando, fora da sala de aula, infringirem as normas de convivência social.

No Agrupamento de Escolas da Lousã funciona o **PPS - Projeto Pintar um Sorriso no Futuro - Gabinete de acolhimento, aconselhamento, orientação e tutoria**. Há ainda uma Equipa de disciplina, para intervenção em situações mais graves e aconselhamento dos alunos, e uma equipa da Escola Segura (em parceria), que promove sessões de esclarecimento com alunos e intervém sempre que necessário.

No Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, foram criados, nos respetivos estabelecimentos do ensino (Escola Básica 2,3 e Secundária), dois **gabinetes de mediação escolar**, onde são desenvolvidas por professores (prioritariamente, do departamento de Ciências Sociais e Humanas, por inerência de formação) atividades de mediação entre os diferentes intervenientes das situações que ocorrem. Nalguns casos, também é dado encaminhamento para aplicação de medidas corretivas disciplinares.

No Agrupamento de Escolas Silva Gaio, os alunos são encaminhados para o **gabinete de apoio ao aluno**, onde se encontram docentes escolhidos segundo determinado perfil, nomeadamente Diretores de Turma, Tutores e outros que, em colaboração com os Serviços de Psicologia, Direção Executiva e Diretores de Turma, tomam medidas que vão desde o contacto/reuniões com os Encarregados de Educação, até ações de carácter preventivo, negociações de regras de conduta entre os alunos enviados para o gabinete e Docentes/Funcionários e/ou outros alunos.

No Agrupamento de Escolas de Soure, as situações de indisciplina relevantes são tratadas de acordo com o previsto no estatuto do aluno. Privilegia-se o processo disciplinar, por se entender que o protocolo associado à sua elaboração é, por si, intimidatório e também dissuasor. Para as situações mais graves de indisciplina e que têm como consequência o insucesso escolar, por sistemático incumprimento do dever de assiduidade de alunos incluídos na escolaridade obrigatória, foi criado, em colaboração com a CPCJ, o **programa PAES - Programa Alternativo de Educação e Socialização**. Foi implementada também uma resposta ao nível de mediação em meio escolar em que estão envolvidos alunos, professores e assistentes operacionais, procurando impedir situações de conflito em escalada.

No Agrupamento de Escolas de Taveiro, é privilegiado o envolvimento familiar.

A Escola Secundária Quinta das Flores promove com os alunos envolvidos a realização de atividades de reflexão sobre o seu comportamento e atividades programáticas.

Por fim, no questionário cujos resultados aqui estamos a apresentar, e pensando nos textos solicitados aos especialistas convidados, pedia-se aos inquiridos que indicassem alguns tópicos que, no âmbito desta problemática, gostassem de ver refletidos.

Assim, foram apresentados tópicos mais gerais, na perspetiva da escola ou da sala de aula:

- A Indisciplina Escolar - Problema Social?
- Estratégias para prevenir a indisciplina na Escola;
- Estratégias preventivas de indisciplina em sala de aula;
- Comportamentos desajustados em sala de aula;
- Indisciplina escolar em contexto de sala de aula;
- Dificuldade no cumprimento de regras;
- *Bullying*;

tópicos focados nas estratégias de mediação escolar e gestão de conflitos:

- Mediação em contexto escolar
- Mediação de conflitos em contexto escolar;
- A mediação na promoção da disciplina;
- Gestão de conflitos;
- Gestão de conflitos - estratégias de atuação em situação de conflito - professores e auxiliares;

tópicos que sublinhavam a relação com a família e outras entidades externas:

- Como formar cidadãos ativos e responsáveis: a responsabilização dos Pais/Encarregados de Educação e Entidades externas à Escola no percurso escolar dos alunos;
- A Família enquanto génese da Indisciplina;
- Estratégias para o reforço da ligação Escola-Família, na prevenção primária de indisciplina na Escola;
- As relações escola/família na promoção da disciplina;
- Como envolver os pais como "parceiros";
- Envolvimento/atuação/cooperação de Entidades externas à Escola: CPCJ, Tribunal de Família e Menores/Segurança Social/Escola Segura/ Entidades de acolhimento de menores...
- Escolaridade Obrigatória/Código do Trabalho.

(*) O questionário teve a colaboração de Sandra Martins, no âmbito do seu estágio curricular em Psicopedagogia e Formação de Professores, do curso de Mestrado em Ciências da Educação, que desenvolveu, no ano letivo de 2011-2012, no Nova Ágora - CFAE

Prevenir e intervir - considerações sobre a indisciplina na escola

◗ Maria Teresa Estrela (*) e Isabel Freire (**)

1. Alguns estudos sobre a indisciplina nos finais do século XX

Embora com algum atraso em relação à investigação internacional, desde os anos oitenta que em Portugal se têm sucedido os estudos sobre a indisciplina na aula e/ou na escola. Esses estudos puseram em relevo a causalidade múltipla do fenómeno, as suas principais manifestações e efeitos, constatados ou previsíveis, na aprendizagem dos alunos e no seu desenvolvimento sociomoral. Na maioria desses estudos, assumiam-se as definições de indisciplina dadas pelos professores como a perturbação do normal funcionamento da aula e da vida escolar ou infracção às regras estabelecidas. Essa definição global abrange, portanto, todo o tipo de comportamentos disruptivos, sejam eles agressivos ou não agressivos. A causalidade evidenciada confirmou, em grande parte, aquela que era apontada na literatura internacional. Por exemplo, causas de caráter social, como a crise de autoridade na sociedade em geral; crise da família e modelos inadequados de práticas parentais, por excesso de autoritarismo ou de permissividade; desequilíbrios sociais e situação de desfavorecimento económico e cultural de muitas famílias, conduzindo a níveis baixos de aspirações em relação à escolaridade dos filhos; dificuldades de uma boa inserção escolar dos alunos, quando existe falta de continuidade entre os valores, a linguagem e a cultura da escola e das famílias. No entanto, não se deve entender esta causalidade como um determinismo absoluto, pois vários estudos sobre o clima das escolas mostram que os fatores de desfavorecimento sociocultural podem ser ultrapassados em escolas onde existe um ambiente de partilha de atitudes, valores e práticas integradoras; outros estudos sobre a influência dos fatores familiares no sucesso académico consideram que as atitudes e expectativas dos pais em relação à escola são mais importantes do que o nível socioeconómico da família. Também Veiga (2007) encontrou uma relação entre a perceção que os alunos têm do apoio parental e a perceção da violência do seu próprio comportamento, independentemente do nível económico das famílias. Outros fatores são de caráter psicológico (por exemplo, o autoconceito, a hiperatividade e deficite de atenção), ou psicofisiológico, como a asma ou a epilepsia, que provocam ansiedade e insegurança no aluno e esquemas de super proteção da parte dos pais.

Estratégias de prevenção

Por caírem no âmbito direto da ação do professor e das suas possibilidades de controlo, damos relevo especial aos fatores de caráter pedagógico: o clima relacional, os métodos de ensino motivadores, a utilização de estímulos variados, a avaliação justa e a organização da sala de aula.

O conjunto dos estudos internacionais e nacionais, dessa época até aos primeiros anos deste século, dá abundantes elementos aos professores e às direções das escolas e agrupamentos que queiram apostar numa ação preventiva da indisciplina (e.g. Kounin, 1977; Curwin e Mendler, 1980, Burns, 1985; Estrela, 1986, 2002; Amado, 2001; Freire, 2001;Caldeira,2000; Espírito Santo, 2001, Santos, 1999; Peres, 1998; Rosado e Januário, 1999 e muitos outros). Com efeito, as relações constatadas pela investigação entre a indisciplina/disciplina e algumas variáveis do comportamento docente podem levar os professores a refletirem sobre a sua ação, mas também a questionarem essas relações em função da sua

As relações entre (in)disciplina e algumas competências e práticas dos professores, constatadas pela investigação, podem ser muito profícuas na reflexão dos professores sobre a sua ação e no questionamento dessas relações em função da sua experiência .

experiência. São exemplos dessas variáveis: o estabelecimento de regras claras e funcionais e a consistência na sua aplicação (por exemplo, não fazendo depender a intervenção disciplinar da disposição do momento ou da simpatia ou antipatia pelo aluno); o exercício equilibrado da autoridade, isto é, nem autoritário nem permissivo; o comportamento do professor nos primeiros dias de aula em que os alunos "testam" os seus professores para verem até onde podem ir; a distribuição equitativa da comunicação e a criação de ambientes participativos na aula; a atenção simultânea a situações diferentes; o dar testemunho à turma de que o professor está atento aos comportamentos dos alunos; a intervenção atempada face ao comportamento de indisciplina; a atenção aos momentos de transição e à distribuição de tarefas, evitando que haja alunos desocupados; a tomada de consciência dos fins e funções que os comportamentos desviantes desempenham relativamente ao processo pedagógico em curso (por exemplo, proposição, evitamento da tarefa, obstrução, imposição...). Poderão também citar-se comportamentos nitidamente desfavoráveis ao clima disciplinar, como comunicar expectativas negativas ao aluno que poderão produzir o efeito de profecia; fazer ameaças irresponsáveis que dificilmente poderá cumprir; admoestar um aluno sem ter a certeza que foi ele o autor do comportamento censurável, criticar a pessoa do aluno e não o comportamento por ele exibido naquele momento.

A partir dos anos noventa, destacam-se os estudos focados no *bullying*. O termo *bullying* reporta-se a situações de intimidação, premeditadas e repetidas, entre pessoas com diferentes posições de poder numa determinada relação social.

Em Portugal, os primeiros estudos focados na problemática do *bullying* datam da década de noventa do século passado e foram realizados por uma equipa de investigadoras da Universidade do Minho, que fizeram uma primeira caracterização do fenómeno nas escolas portuguesas do ensino básico. Dos resultados destes primeiros estudos e de outros que se seguiram, e que estão em consonância com os estudos internacionais, destaca-se a maior incidência do *bullying* nos anos de transição de nível de escolaridade (que significa, muitas vezes, mudança de escola, designadamente na passagem do 1º para o 2º ciclo). As experiências de diminuição do *bullying* nas escolas têm incidido, sobretudo, na intervenção nos recreios.

Em geral, as estratégias utilizadas incidem, quer na formação de professores e consistem, por exemplo, no treino de competências de gestão da sala de aula, de competências de comunicação do professor, quer na intervenção junto dos alunos, como a promoção do auto conceito e do locus de controlo interno

Estratégias de intervenção

A nível da resolução dos problemas de indisciplina apontaram-se várias estratégias, algumas delas inspiradas no modelo de resolução de problemas de Thomas Gordon, que exige o domínio de técnicas como: escuta ativa (sem juízos de valor), resolução de problemas (com a participação dos alunos, definir o problema, imaginar soluções e avaliá-las, decidir pela melhor, determinar como implementar a decisão, verificar como a decisão resolveu o problema), confronto (que deve expressar como o comportamento do aluno interfere com os direitos dos outros), resolução de conflitos (sem vencedores nem vencidos, se todos se envolvem na procura de soluções aceitáveis para as partes), mensagens *eu* em vez de mensagens *tu* (o professor transmite os seus sentimentos pessoais face ao comportamento disruptivo; exº, "sinto-me perturbado com o barulho porque ele impede-me de me concentrar"). Em geral, as estratégias utilizadas incidem, quer na formação de professores e consistem, por exemplo, no treino de competências de gestão da sala de aula, de competências de comunicação do professor, quer na intervenção junto dos alunos, como a promoção do auto conceito e do *locus* de controlo interno (Santos,1999; Veiga,2007; Caldeira, 2000; Espírito Santo, 2002).

Quando se envereda por estratégias de punição, dificilmente dispensáveis nalgumas situações, é preciso que o professor tenha consciência de que elas devem ocorrer no momento certo, serem proporcionais ao ato cometido e, se possível, acompanhadas de outras ações que levem a perceber as razões profundas do comportamento e a imaginar soluções que envolvam o aluno (e, em alguns casos, a família) na procura de novas atitudes em relação às normas da escola e à própria vida escolar. O contrato assinado ou formalizado entre o professor, o aluno e a família pode ser um meio educativo a utilizar, designadamente nas situações mais graves ou que sistematicamente se repetem.

Não há receitas para lidar com a indisciplina, cada caso é um caso, cuja resolução implica uma atitude de pesquisa do professor ou da equipa de professores sobre o melhor meio de a contornar. Em casos muito graves, podem implicar-se outros intervenientes no processo educativo, como o psicólogo escolar, o assistente social ou outros parceiros educativos. Algumas escolas têm constituído, com sucesso, equipas de resolução de problemas, onde muitas vezes estão representados os pais. A investigação revela que as escolas que previnem e lidam melhor com a indisciplina são aquelas em que os professores estão convictos de que têm o papel principal, mesmo que reconheçam a importância de causas ligadas a fatores externos à escola e a necessidade de recorrer a outros intervenientes. O envolvimento dos pais na vida escolar é cada vez mais defendido.

Relação com as famílias

Havendo consciência de que os fatores familiares podem estar na origem de comportamentos de inadaptação à escola e do insucesso nela, há toda uma série de trabalhos que comprovam a eficácia do estreitamento das relações entre a escola e a família

A adaptação do aluno à escola é favorecida quando existe uma convergência da ação educativa entre a escola e a família, pois a pessoa do aluno é una e indivisível. Por isso, é importante que a escola, no início de cada ano, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade e nas mudanças de ciclo, esclareça bem os pais sobre as regras existentes. A compreensão dessas regras e o pedido de cooperação no seu reforço, em casa, a explicitação dos modos como os pais, mesmo os iletrados, podem acompanhar a escolaridade dos filhos, são importantes para essa convergência de ação. Importa igualmente o esclarecimento sobre o tipo de autoridade que os professores exercem na escola. Essa autoridade, que não se confunde com autoritarismo, diverge muitas vezes daquela que é exercida nas famílias, em que a autoridade reside unicamente no pai e a coerção é o meio corrente de conseguir a obediência da criança ou do jovem. Corre-se então o risco de os professores serem percecionados como fracos, sobretudo quando são mulheres. A reflexão conjunta de pais e professores sobre a autoridade e os meios de fomentar a autonomia e responsabilidade poderá ser um meio de se evitarem alguns equívocos pedagógicos. Algumas famílias pertencentes a grupos culturalmente minoritários podem carecer de maior suporte da escola, no sentido de uma formação dos pais para interagirem positivamente com a escola, pois a participação das famílias na vida escolar não pode restringir-se àqueles que beneficiaram dessa cultura escolar. Como vários autores salientam, é necessário que a escola confie nas potencialidades educativas das famílias para que o diálogo possa ser frutuoso. É à escola no seu todo que compete organizar as equipas que possam encarregar-se dessa tarefa. Também a formação dos professores para lidarem com a diversidade cultural é uma questão crucial numa sociedade cada vez mais diversa, lábil e dinâmica.

2- Abordagens recentes

2.1 Imagem social da indisciplina nas escolas

Decorridos que foram esses anos, é legítimo colocarmos a questão: o que há de novo neste último decénio, na indisciplina escolar?

A julgar pelas notícias veiculadas pela comunicação social, agravou-se exponencialmente a indisciplina e a violência cometida nos espaços escolares, muitas vezes por elementos estranhos à escola, aumentou o desrespeito dos alunos em relação aos professores.

Se a sociedade portuguesa se tornou mais violenta, inclusivamente na própria família, se aumentaram os desequilíbrios sociais e económicos, se não se conseguiram debelar os comportamentos aditivos, se prevalecem valores de consumismo, de sucesso fácil, de competitividade sem regras, é natural que a escola reflita um pouco o que se passa na sociedade que lhe fornece modelos de vida. Por isso, não será de estranhar que na escola tenham aumentado as

A investigação revela que as escolas que previnem e lidam melhor com a indisciplina são aquelas em que os professores estão convictos de que têm o papel principal, mesmo que reconheçam a importância de causas ligadas a fatores externos à escola e a necessidad de recorrer a outros intervenientes. O envolvimento dos pais na vida escolar é cada vez mais defendido.

agressões entre os alunos, que começam a verificar-se também dentro das salas de aula e em relação ao professor, muitas vezes cometidas por familiares dos alunos ou elementos estranhos à escola. Este fenómeno acompanha a deterioração da imagem social do professor e a sua perda de autoridade na escola. Para essa perda contribuiu também um estatuto do aluno desresponsabilizador e uma burocracia judicialista que tinha como efeito perverso dissuadir os professores de fazerem participações disciplinares.

No entanto, a visibilidade social da indisciplina e violência escolares parece-nos corresponder a uma generalização de fenómenos que não podem ser generalizados.

2.2. Imagens que nos vêm da Associação de Escolas Nova *Ágora*

Se realmente em muitas escolas se vivem ambientes dramáticos, que perturbam a vida de professores e de alunos e inquietam os pais, muitas há, por esse país fora, onde a indisciplina (fenómeno que, note-se, sempre existiu desde que há escola) não tem grande expressão e é controlada pela própria escola. O questionário passado pelo Centro de Formação e Associação de Escolas Nova *Ágora*, a que responderam treze escolas/agrupamentos, é disso testemunho. Só duas escolas/agrupamentos consideram haver muitos casos de indisciplina e apenas consideram ter havido entre 20 a 30 situações relevantes de indisciplina. no ano lectivo em questão, enquanto em sete se considera haver menos de 10. Sobre o tipo de indisciplina, só uma escola/agrupamento menciona ter ocorrido raramente "agressão de alunos a docentes ou funcionários"; o *bullying* no recreio é verificado algumas vezes, em duas escolas, e nunca, em sete; as agressões entre alunos ocorreram algumas vezes, apenas em cinco escolas, e raramente ou nunca, em sete; já a perturbação das aulas é referida como ocorrendo muitas vezes, em quatro escolas/agrupamentos e algumas vezes, em oito. No item de resposta aberta – outros procedimentos ou observações –, um agrupamento refere furtos e uma escola, o uso de linguagem desadequada e uma constante agressividade oral. Estes dados vão ao encontro da afirmação encontrada em muitos trabalhos de investigação sobre a relação inversa entre frequência e gravidade dos desvios que perturbam sobretudo as dinâmicas escolares e desgastam os professores.

Se realmente em muitas escolas se vivem ambientes dramáticos, que perturbam a vida de professores e de alunos e inquietam os pais, muitas há, por esse país fora, onde a indisciplina não tem grande expressão e é controlada pela própria escola. O questionário passado pelo Centro de Formação e Associação de Escolas Nova Ágora, a que responderam treze escolas/agrupamentos, é disso testemunho.

Apesar destes resultados, de certo modo tranquilizadores, parece-nos haver matéria de reflexão a fazer pelos professores e órgãos de gestão destas Escolas e Agrupamentos:

A que podem atribuir-se as diferenças entre escolas/agrupamentos verificadas nas respostas ao questionário atrás referido? Por um entendimento diferente do que é a indisciplina e indisciplina relevante? Por alguns traços de personalidade dos alunos, configurando o que, em linguagem corrente, se diz "alunos-caso"? Pelas características socioeconómicas e culturais das famílias dos alunos? Pela inserção de algumas escolas em bairros com populações mais vulneráveis? Pelo tipo de liderança e clima das escolas? Pelo grau de cooperação e coesão dos professores? Pela coerência do projeto educativo e dos seus valores? Pela formação e experiência dos professores? Pelas estratégias de prevenção utilizadas? Pela boa ou deficiente comunicação com as famílias?

Seria desejável que se procedesse a essa reflexão que reconhecemos poder ser difícil de concretizar. Com efeito, sabemos como o controlo disciplinar se liga à imagem de autoridade do professor e, por isso, nem todos os professores se sentem à vontade para exporem os seus problemas aos colegas. Mas sabemos também que as estratégias de ocultação só ajudam a agudizar os problemas, tornando os professores que as adoptam cada vez mais vulneráveis. Se as escolas do agrupamento conseguirem criar um clima de confiança e de diálogo, onde estes problemas possam ser debatidos e se compreenda que os problemas de um professor são problemas de todos, sentindo os docentes que não estão sós, na medida em que os seus problemas são problemas da escola e da sua imagem, é provável que muitos se resolvam ou atenuem.

Como muita literatura salienta, os professores fazem a diferença, sobretudo no modo como previnem as situações e não tanto no modo como reagem a elas. Com efeito, as estratégias utilizadas, de uma limitada variação, tendem a ser idênticas em muitos professores, o que não significa que todos as utilizem a todas, nem com a mesma eficácia. O questionário atrás citado, da Associação Nova *Ágora,* documenta a importância atribuída pelos respondentes às estratégias preventivas, mas surpreende que, com exceção da renegociação de regras com os alunos envolvidos no ato de indisciplina, as estratégias a que dão maior importância passem por estratégias punitivas com apelo à intervenção doutros elementos, desvalorizando a capacidade do professor resolver o problema pelos seus próprios meios. Pensamos que é a influência da legislação existente a ditar as respostas dadas, ou que se tenham considerado, ao responder, os casos extremamente graves. Só uma escola, respondendo ao item "outros procedimentos", considerou falar com o aluno em privado, procurando convencê-lo a mudar de conduta. Consideramos que é um ponto importante para os professores refletirem.

Depois de nos referirmos à imagem social da indisciplina, vejamos agora o que poderemos retirar da investigação científica que possa ajudar os professores.

2.3. Investigações mais recentes sobre a indisciplina

Na falta de estudos longitudinais que permitam comparações rigorosas, baseamo-nos apenas na consulta, que não foi de modo algum exaustiva, dos resultados de algumas investigações mais recentes, mormente daquelas que dizem respeito a realidades portuguesas.

Quanto às manifestações de indisciplina, o *bullying* e o *ciberbullying*, que extravasa o espaço escolar, ocupam um lugar de destaque na produção científica nacional mais recente.

Embora muitos estudos internacionais e alguns nacionais destaquem a predominância deste fenómeno no género masculino (e.g. Seixas, 2009, faz uma revisão desses estudos), outros têm vindo a sublinhar uma tendência para idêntica prevalência do fenómeno no género feminino, destacando-se as diferenças no tipo de *bullying*, que é mais direto (com uso de agressão física) entre os rapazes, e mais indireto (exclusão social, disseminação de rumores, por exemplo) entre as raparigas (e.g. Freire, Simão e Ferreira, 2006). Os resultados da investigação atestam também que, ao longo do desenvolvimento da criança e do adolescente, se vai observando nos dois géneros uma passagem de comportamentos mais agressivos e diretos para comportamentos de agressão mais indireta. Observa-se ainda, uma evidente diminuição da prevalência do *bullying*, embora os casos que subsistem se tornem mais gravosos à medida que se sobe no nível etário (os agressores tornam-se mais poderosos e subtis e as vítimas mais vulneráveis, cada vez mais marcadas pela situação de impotência face aos agressores).

A vivência de situações de violência ocasional ou sistemática nas escolas está intimamente associada à dimensão emocional. Embora alguns estudos tenham sublinhado a ausência de correlação entre a competência emocional e as diferentes formas de agressão, existem evidências científicas de que a indiferença (que constitui o oposto da empatia) é um dos sentimentos mais associados à experiência de agressão (Martins, 2009). Segundo a mesma autora, vários estudos sublinham a existência de uma correlação negativa entre a competência de regulação e gestão das emoções e a vitimação de carácter relacional (tipo indireto). O comportamento pró-social está intimamente associado à empatia e a vulnerabilidade relacional e social à falta de poder pessoal e de resiliência e, muitas vezes à incapacidade para criar relações sociais sólidas e mesmo de fazer amigos. Estes dados apontam para a necessidade de os educadores, em geral, e os professores, em particular, apostarem na formação das crianças e dos jovens no campo emocional, criando condições para o desenvolvimento da literacia emocional, ou seja, da capacidade de conhecer, expressar e regular as suas emoções, bem como a capacidade de ler as dos outros e de expressar sentimentos de empatia e cuidado para com o outro. Este é um campo muito relevante de prevenção da agressão e da vitimação nas escolas, que deverá ser extensivo a todos.

Vários estudos apontam para a necessidade de os educadores, em geral, e os professores, em particular, apostarem na formação das crianças e dos jovens no campo emocional, criando condições para o desenvolvimento da literacia emocional, ou seja, da capacidade de conhecer, expressar e regular as suas emoções, bem como a capacidade de ler as dos outros e de expressar sentimentos de empatia e cuidado para com o outro.

Muitas vezes, quando se aborda a problemática da violência e do bullying, circunscreve-se àqueles que são diretamente envolvidos, mas existe uma terceira parte, que são os observadores, que nalguns contextos são sujeitos a uma contínua observação de situações de intimidação e de sofrimento por parte dos seus colegas e que, ao sentirem-se impotentes para agir, adotam uma atitude de distanciamento.

Muitas vezes, quando se aborda a problemática da violência e do *bullying*, circunscreve-se àqueles que são diretamente envolvidos, mas existe uma terceira parte, que são os observadores, que nalguns contextos são sujeitos a uma contínua observação de situações de intimidação e de sofrimento por parte dos seus colegas e que, ao sentirem-se impotentes para agir, adotam uma atitude de distanciamento. Daí ser tão importante a ação da escola e dos educadores. A inação e a negligência terão como consequência que os agressores sistemáticos serão adultos que aprenderam a gerir as suas vidas com base no exercício da prepotência sobre os outros, as vítimas sistemáticas virão e ser adultos com grandes fragilidades emocionais, com falta de resiliência e de confiança em si, e muitos dos observadores frequentes dessas situações (nalgumas escolas pode ser algo muito real se nada se fizer em contrário) serão cidadãos passivos e que não cuidam do seu semelhante. Portanto, justifica-se plenamente o investimento que algumas escolas têm feito na educação para os valores e para a cidadania.

Com esta preocupação social têm-se conduzido alguns estudos que integram processos de intervenção nas escolas, no sentido de se melhorar o seu ambiente relacional e social e assim contribuir para a prevenção e o combate ao *bullying* e outras formas de agressão (e.g. Pereira, 2002; Freire, Caetano, Veiga Simão, Cardoso e Gouveia, 2009; Martins, 2009; Matos *et al*, 2009). Depois de um diagnóstico criterioso do problema nos contextos escolares onde se realizaram (usando questionários adequados à população em causa, análise de desenhos das crianças sobre a escola, entrevistas de *focus group*, notas de campo, por exemplo) foram desenvolvidas ações com vista à criação de um ambiente mais securizante e potenciador de relacionamentos interpessoais mais positivos. A intervenção nos recreios foi um dos aspectos privilegiados, valorizando-os como espaços educativos e lúdicos, através da oferta de atividades estruturadas, de recursos educativos e lúdicos e também de supervisão mais adequada por parte dos adultos, sem pôr em causa a liberdade da criança de imaginar outras brincadeiras. No caso do estudo de Martins (2009), realizado em escolas na zona de Lisboa e no Alentejo, foi observado um significativo impacto das intervenções realizadas (formação de professores, divulgação dos resultados do diagnóstico, sensibilização dos órgãos diretivos) na redução da agressão e da vitimação (mais significativa na primeira), comparando dados de 00/01 e 07/08. Também Matos *et al* (2009) observaram uma redução das agressões nas escolas onde implementaram um programa da Organização Mundial de Saúde para a prevenção e combate ao *bullying* e outras formas de violência, comparando os anos de 2002 e 2006.

Relativamente aos estudos sobre a violência nas escolas, tem merecido atenção a comparação entre situações de agressão em tempo escolar e nos "tempos livres".

Relativamente aos estudos sobre a violência nas escolas, tem merecido atenção a comparação entre situações de agressão em tempo escolar e nos "tempos livres". Como sabemos, atualmente as nossas crianças passam uma grande parte do dia na escola. No 1º ciclo, durante uma parte do dia, estão com o seu professor de turma e outra parte, em atividades "pós-curriculares", por força das ocupações laborais dos pais e da organização da sociedade atual e também em consequência da regulamentação das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), desde 2005. Estudos realizados em escolas e em espaços de ocupação de "tempos livres", em Portugal e em Espanha, revelam existir uma maior incidência de formas de agressão mais graves (situações que envolvem coação e violência) nos espaços de "tempos livres" que nas escolas, embora nestas a frequência de comportamentos de agressão seja claramente mais elevada (Martins, 2009; Diaz-Aguado e colaboradoras, 2004). Também as situações de indisciplina são um problema muito saliente nas Atividades de Enriquecimento Curricular (e.g. Santos, 2009). A falta de preparação pedagógica dos professores responsáveis por estas atividades (recentemente designados por técnicos), a precariedade da sua situação laboral, os baixos vencimentos, a desvalorização do seu estatuto e do estatuto das AEC, a sistemática falta de recursos didáticos, a falta de articulação do seu trabalho com o dos professores titulares de turma (na maior parte das vezes), a falta de apoio e a desorganização da coordenação destas atividades (que na maior parte dos casos está entregue a empresas privadas) são alguns dos fatores que concorrem para esta situação.

A estes fatores acresce o cansaço das crianças, especialmente das mais pequeninas, dos 1º e 2º anos. É um assunto muito sério e preocupante do sistema educativo atual, este de ocupar as crianças do 1º ciclo do básico em ambientes formais de aprendizagem durante todo o dia (algumas ainda depois das 17h30mn, vão para outras estruturas comunitárias, associações por exemplo, por vezes até às 20 horas, onde lhes volta a ser solicitado que estejam sentadas a realizar atividades durante parte do tempo). Há que fazer uma reflexão profunda sobre este aspeto do sistema educativo, e da complementar oferta da educação não formal, não só a nível macrossistémico, como em cada agrupamento e comunidade. Refletir e agir de forma consequente. Que crianças estamos a educar, se não lhes damos espaço para brincar e serem livres? Que valor estamos a dar à Educação e Expressão Artísticas (expressão plástica, musical, por exemplo) ou à Educação Física e Desportiva, se as remetemos para um espaço e um tempo desprestigiado, com professores que mesmo formados para o ser, não são reconhecidos como tal, nem lhes é dada autonomia nem estatuto para exercerem a sua atividade profissional?

Outra linha de investigação recente é a dos estudos sobre o *cyberbullying*, que, a nível internacional, começou a desenvolver-se por volta de 2002 e, em Portugal, sensivelmente em 2005.

O *cyberbullying* apresenta algumas características distintas do *bullying*, designadamente, ultrapassa o horizonte do espaço e do tempo, tornando-os fluidos e híbridos, e assenta em fontes de poder que alargam o poder pessoal e se baseiam no manuseamento das novas tecnologias. O *cyberbullying* é, não raras vezes, um prolongamento do *bullying*, que torna o fenómeno muito mais inquietante porque, como dissemos, é um processo de intimidação que não tem lugares nem tempos definidos, ele está presente em toda a parte. Um dos aspectos que tem vindo a ser realçado pelos estudos destes fenómenos é o seu impacto na vida emocional daqueles que os vivenciam.

Num estudo recente[1] que realizámos com alunos dos 6º, 8º e 11º anos, em escolas das zonas de Lisboa e de Coimbra, que responderam a um questionário sobre o tema, observou-se que aqueles creem que os pais e os professores são quem mais pode ajudar a evitar o *cyberbullying* e a apoiar as vítimas (para além dos colegas e das forças policiais), sendo manifesto que esperam mais dos professores do que de outros agentes, como, por exemplo, dos psicólogos. Para ajudar a evitar o *cyberbullying*, os jovens participantes neste estudo (N=334) reconhecem nos professores os papéis de mediador, de facilitador do diálogo e de suporte emocional, sem deixarem de realçar o importante papel que os professores podem desempenhar na monitorização e gestão de ferramentas tecnológicas e na sensibilização para os riscos do uso da *internet* e do próprio *cyberbullying*. Para além do diálogo e da capacidade de mediação entre as partes envolvidas, o apoio emocional parece ser muito importante para grande parte destes jovens que esperam e desejam que os professores saibam apoiar, proteger, acalmar, dar segurança, dar poder, indagar. Definem também um conjunto de atitudes que esperam dos seus professores, como: abertura, atenção aos comportamentos e sentimentos dos alunos (particularmente aos que se isolam), promoção de relações interpessoais positivas e de um clima de respeito entre alunos e entre alunos e professores. Nalguns projetos, os professores têm beneficiado de formação em literacia emocional, que, segundo eles, ajuda ao seu autoconhecimento e ao conhecimento dos alunos, do ponto de vista emocional, aumentando a capacidade de regulação das suas próprias emoções e da gestão afetiva das turmas (Estrela, 2010; Freire, Bahia, Estrela, Amaral, 2012; Franco, 2007).

O cyberbullying apresenta algumas características distintas do bullying, designadamente, ultrapassa o horizonte do espaço e do tempo, tornando-os fluidos e híbridos, e assenta em fontes de poder que alargam o poder pessoal e se baseiam no manuseamento das novas tecnologias.

[1] Integrado no Projeto "Cyberbullying - um diagnóstico da situação em Portugal", financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do Programa Operacional Temático Fatores de Competitividade (COMPETE) e comparticipado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER, referência: PTDC/CPE-CED/108563/2008.

A multiplicidade das causas dos comportamentos de indisciplina na escola, a sua interrelação e a multiplicidade dos locais onde se manifestam implicam uma visão holística da prevenção e intervenção da escola, neutralizando ou atenuando os seus possíveis efeitos.

Conclusão

Ao longo do texto pusemos em evidência elementos que poderão ajudar as escolas e os professores a equacionar os problemas disciplinares que são simultaneamente uma das causas e efeitos do clima de bem-estar escolar.

A multiplicidade das causas dos comportamentos de indisciplina na escola, a sua interrelação e a multiplicidade dos locais onde se manifestam implicam uma visão holística da prevenção e intervenção da escola, neutralizando ou atenuando os seus possíveis efeitos. Intervenção que tem de ser feita ao nível das representações dos alunos, que evoluem ao longo da escolaridade e tendem a convergir com as dos professores. Mas também ao nível das representações e crenças dos professores e dos pais, como condição de mudança dos comportamentos. No que aos professores diz respeito, é conveniente que a sua formação tenha maior incidência do que até aqui nas dimensões relacionais, éticas e emocionais como condição necessária, ainda que não suficiente, da promoção do desenvolvimento pessoal do aluno. Mas também em competências que estão a montante, como saber observar, refletir sobre a realidade, pesquisar soluções alternativas, implementá-las e avaliá-las.

Referências bibliográficas

Amado, J. S. & Freire, I. P. (2009). *A(s) Indisciplina(s) nas Escolas. Compreender para Prevenir*. Coimbra: Edições Almedina.

Amado, J., Freire, I., Matos, A., Vieira, C. & Pessoa, T. (2012). O *Cyberbullying* e a Escola: uma análise da situação em Portugal. *Atas do III Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação - Problemas contemporâneos da educação no Brasil e em Portugal: Desafios à Pesquisa*. Rio de Janeiro, Julho 2012.

Amado, J. (2001). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Edições ASA.

Burns, J.(1985). Discipline: why does it continue to be a problem? Solutions is in changing school culture. *NASSP Bulletin*, Vol. 69, nº 4.

Caldeira, S. (2000). *A Indisciplina em Classe: contributos para a abordagem preventiva*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. (Tese de Doutoramento, não publicada).

Curwin, R. L. & Mendler, A. N. (1980). *The Discipline Book: A Complete Guide to School and Classroom Management*. Virginia: Reston Publishing Company, Inc..

Diaz-Aguado, M. J. (Dir.) (2004). *Prevención de la violência y lucha contra la exclusión desde la escuela*. Madrid: Instituo de la Juventud.

Espírito Santo, J. A. (2002). *Contributos para a Formação de Professores no Âmbito da Prevenção da Indisciplina*. Lisboa: Universidade de Lisboa (Tese de doutoramento não publicada

Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente. Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores

Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. (1986). *Une Étude sur l'Indiscipline en Classe*. Lisboa: INIC.

Franco, M. G. S. E. C. (2007). *Gestão das Emoções na Sala de Aula. Projecto de modificação das atitudes emocioniasde um grupo de docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Fundação Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia

Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. T. & Amaral, A. (2012). Emotional Teacher's Training: an exploratory study. Atas *4ème Conférence Internationale Education, Economy & Société - Paris 2012*.

Freire, I. Caetano, A.P., Simão, A.M., Cardoso, A. & Gouveia, S. (2009). Prevenção da violência entre pares/promoção da convivência nas escolas – um projecto colaborativo. *Interacções*, Nº 13, pp. 229-248. Acessível em http://nonio.eses.pt/interaccoes/

Freire, I. P., Veiga Simão, A. M. & Ferreira, A. S. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico – um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 19, nº 2, pp. 157-183.

Kounin, J. (1977). *Discipline and Group Management*. New York: Robert E. Krieger Publishin.

Martins, M. J. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Lisboa: Editorial Novembro.

Matos, M., Simões,C., Gaspar, T., Ferreira, M., Tomé, G. Gonçalves, S., Reis, M. & Camacho, I. (2009). Violência entre pares no contexto escolar em Portugal, nos últimos 10 anos. Revista *Interacções*. Nº13, p.98-124. Acessível em http://nonio.eses.pt/interaccoes/

Pereira, B. O. (2002). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian-FCT.

Pereira, B., Almeida, A., Valente, L. & Mendonça, D. (1996). O *bullying* nas escolas portuguesas. Análise das variáveis fundamentais para a identificação do problema. In L. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (orgs.) *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, (pp. 71-81). Braga: Universidade do Minho.

Peres,R.J.M. S.(1998). *Interculturalidade e Indisciplina no Ensino da Educação Física*. Lisboa: Univerdidade Aberta (Dissertação de Mestrado não publicada)

Rosado, A. & Januário, N. (1999). Percepção de incidentes disciplinares. *Ludens*, Vol. 16, nº3, pp. 17-33.

Santos, B. M. (1999) *A Gestão da Sala de Aula para Prevenção da Indisciplina. O Contributo da Formação Inicial. Lisboa: Universidade de Lisboa*. (Dissertação de Mestrado não publicada)

Seixas, S. (2009). Diferenças de género nos comportamentos de bullying: contributos da neurobiologia. *Interacções*, Nº 13, pp. 63-97. Acessível em http://nonio.eses.pt/interaccoes/

Veiga, F. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Almedina.

(*) - Doutorada em Ciências da Educação (Doctorat d'Etat e Doctorat de 3ème cycle pela Universidade de Caen) e Professora catedrática jubilada da ex Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Autora de numerosas publicações, nacionais e internacionais, nomeadamente sobre a indisciplina, formação de professores, dimensões éticas e emocionais da profissão docente e epistemologia das Ciências da Educação

(**) - Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa e Professora associada do Instituto de Educação da mesma Universidade. As suas publicações, nacionais e internacionais, incidem especialmente nos temas da indisciplina e *cyberbullying*, mediação escolar e formação emocional de professores

A indisciplina na sala de aula

◗ Manuela Gonçalves (*) & Carla Gonçalves (**)

Introdução

A problemática da indisciplina na escola integra-se numa discussão que tem vindo a ser alimentada, há alguns anos, pelos meios de comunicação social, em particular pelas diversas estações de televisão, e que tem conduzido à generalização da ideia de que as escolas têm vindo a ser palco de uma conflitualidade crescente. Com efeito, a sucessão de reportagens sobre problemas (discussões, confrontos físicos e outros) ocorridos em determinadas escolas, entre alunos ou entre estes (ou os seus encarregados de educação) e os professores, tem contribuído para que as representações sociais da escola portuguesa da atualidade sejam largamente dominadas por imagens de desordem, indisciplina e violência, por oposição às imagens de suposta ordem e paz da escola de antigamente. Tal não significa, evidentemente, que os problemas da indisciplina não merecem preocupação e análise. Contudo, neste artigo, mais do que "medir" a indisciplina em contexto escolar, procuraremos problematizá-la enquanto fenómeno socioeducativo (Barroso, 2001), indissociável da análise da escola de massas que temos hoje em dia, e da sociedade de classes em que vivemos. Propomo-nos, ainda, equacionar a indisciplina no contexto específico da sala de aula, através do olhar dos alunos, frequentemente desvalorizado, de uma escola de 3º ciclo e secundária[1].

1. A indisciplina escolar no contexto da escola de massas

Impõe-se, desde logo, uma clarificação sobre o conceito de indisciplina escolar, carregado de ambiguidade. De acordo com Amado e Freire (2002), a indisciplina refere-se ao conjunto de atos que violam as regras que, explícita ou implicitamente, regulam o funcionamento da escola e/ou da sala de aula, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento entre os diversos protagonistas da cena escolar. Os mesmos autores consideram que os tipos de comportamento enquadráveis no fenómeno da indisciplina podem ir desde o colocar em causa as "regras de produção" da escola (regras e valores da cultura de escola), até aos conflitos entre o aluno e o professor (colocando em causa o seu estatuto e autoridade), passando pelos conflitos interpares. Neste sentido, a indisciplina constitui, obviamente, o oposto de disciplina enquanto "regra de conduta para fazer reinar a ordem numa coletividade; obediência a essa regra" (Estrela, 2002: 17). Assim sendo, é importante realçar que, independentemente do contexto concreto em que ocorra, a indisciplina implica a existência de incongruência, em maior ou menor grau, entre os critérios e expectativas assumidos pela escola e os comportamentos dos estudantes.

Ora, quando o consenso, quanto às finalidades, métodos e regras da educação escolar, entre escola e estudantes (e suas famílias) era evidente - na época da escola de elites, que vigorou em Portugal até ao 25 de Abril de 1974 -, aquela incongruência era muito menor do que hoje em dia. Com a passagem para democracia, a escola sofreu uma transformação assinalável, particularmente no que se refere ao seu público, que não apenas aumentou como se diversificou socioculturalmente. A escola da atualidade é uma escola de massas ou, para utilizar uma expressão já antiga nos estudos sobre a educação em Portugal, mas ainda com grande atualidade, uma escola massificada (Lemos Pires, 1988). Quer isto dizer, portanto, que não obstante a quantidade e diversidade de alunos que a frequentam, a escola portuguesa se caracteriza por grande homogeneidade e uniformidade aos mais diversos níveis, desde as estruturas organizacionais aos currículos, caraterísticas estas herdadas da escola de elites. São de assinalar alguns dos aspetos em que, de acordo com Sebastião *et al* (2003: 40), se regista a manutenção de modelos do passado,

A sucessão de reportagens sobre problemas ocorridos em determinadas escolas, entre alunos ou entre estes (ou os seus encarregados de educação) e os professores, tem contribuído para que as representações sociais da escola portuguesa da atualidade sejam largamente dominadas por imagens de desordem, indisciplina e violência, por oposição às imagens de suposta ordem e paz da escola de antigamente.

[1] São apresentados alguns dos resultados da investigação que sustentou a tese de mestrado de Carla Gonçalves.

e que colocam em causa uma efetiva democratização da educação: os modelos organizacionais dos estabelecimentos de ensino; as formas de organização das turmas, de elaboração dos horários e de designação dos docentes para as turmas; os modelos de trabalho docente; a promoção de mecanismos de aprendizagem e de acesso ao saber, em particular para os alunos com dificuldades de aprendizagem; o estabelecimento de laços com as comunidades, entre outros.

Uma das manifestações mais visíveis da massificação escolar acaba por ser paradoxal, tendo em conta os propósitos subjacentes à democratização do sistema educativo e à sua abertura a crianças e jovens provenientes de todas as origens sociais, relacionados com a promoção da igualdade de oportunidades de acesso (à escola), de sucesso (na escola) e de uso (das competências escolares). Com efeito, ao aumentar a diversidade socioeconómica, cultural, étnica e geográfica no interior das escolas, sem que tenha ocorrido uma alteração substancial da lógica de organização do sistema, ocorreu uma ampliação da heterogeneidade académica dos alunos, e, em consequência, um aumento do insucesso escolar. A população discente é, hoje em dia, muito heterogénea social e culturalmente, o que pressupõe serem também bastante diferenciados os tipos de socialização familiar que antecedem e acompanham a socialização escolar. Nem sempre as normas e valores veiculados por uma e por outra são coincidentes. Por vezes, a cultura familiar de que os alunos são portadores é, até mesmo, bastante divergente da cultura escolar - designadamente, no que se refere ao próprio interesse ou valorização da escolarização -, o que pode conduzir a dificuldades de adaptação e de aprendizagem, as quais, por seu turno, se traduzem no desenvolvimento de frustrações, desmotivação ou desinteresse.

Assim sendo, assumindo-se a disciplina na escola como a interiorização das regras da cultura escolar e a sua exteriorização através de comportamentos congruentes com ela, uma das causas da indisciplina pode ser situada no interior da tensão gerada pela descoincidência - de valores, expectativas e regras - que existe entre os alunos (por via da sua cultura familiar) e a escola. Ora, em linha com o que Bourdieu (1989) considera relativamente ao insucesso escolar, não é possível, na nossa ótica, desenquadrar a problemática da indisciplina escolar da sociedade de classes em que vivemos, na qual a escola desempenha um papel central na reprodução cultural e na legitimação das desigualdades sociais. Com efeito, na escola, processa-se a circulação dos bens culturais e simbólicos da cultura dominante, apropriados mais eficazmente pelos alunos cuja cultura familiar se encontra mais próxima da cultura escolar. Estes alunos, interiorizando mais facilmente as regras e valores que compõem a cultura escolar, mais facilmente, também, adotarão comportamentos congruentes com ela. Na medida em que os alunos provenientes de meios culturalmente mais favorecidos tendem a ver a educação escolar como uma continuação da educação familiar, para eles as exigências escolares não são ameaçadoras, uma vez que foram socializados dentro das regras, disciplina, hábitos de leitura, de escrita e de expressão oral valorizados pela escola. Desta forma, "tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura" (Bourdieu, 1989: 10).

Não é possível, na nossa ótica, desenquadrar a problemática da indisciplina escolar da sociedade de classes em que vivemos, na qual a escola desempenha um papel central na reprodução cultural e na legitimação das desigualdades sociais.

2. A indisciplina na sala de aula vista pelos alunos

2.1. Breve apresentação do estudo efetuado

O estudo aqui apresentado foi realizado durante o ano letivo de 2008/2009, numa escola secundária e de 3º ciclo do ensino básico do distrito do Porto, numa zona urbana densamente povoada, com uma população discente socioculturalmente diversificada, mas com predominância, à data, de camadas sociais médias e médias-altas. A amostra estudada integra todos os alunos dos 8º e 9º anos do ensino regular (ER) e dos cursos de educação e formação (CEF), perfazendo um total de 345 indivíduos (Quadro 1).

Quadro 1. Amostra estudada

	Ensino Regular	CEF	TOTAL
8º ano	133	68	201 (58,3%)
9º ano	101	43	144 (41,7%)
TOTAL	234 (67,5%)	111 (32,5%)	345 (100,0%)

Adicionalmente, refira-se que esta amostra é composta, em termos de género, por 150 (43,5%) raparigas e 195 (56,5%) rapazes. A maioria destes alunos (169 - 49%) tem idades compreendidas entre 13 e 14 anos, 128 (37,1%) tem entre 15 e 16 anos, 43 (12,5%) tem entre 17 e 18 anos, e ainda 5 (1,5%) tem mais de 18 anos.

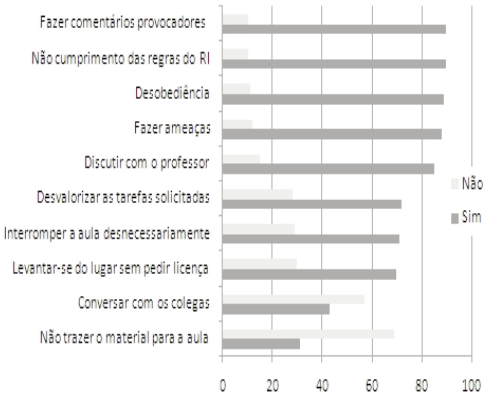
No que se refere à metodologia de investigação, este estudo teve um caráter quantitativo, tendo sido utilizada como técnica de recolha de informação o inquérito por questionário, de administração direta, e como técnica de tratamento da informação, a análise estatística, através do programa Statística 5.0.

2.2. Resultados principais

Com o objetivo de apreender qual o conceito dos estudantes sobre a indisciplina, foi-lhes solicitado que se pronunciassem sobre um conjunto variado de comportamentos, indicando, relativamente a cada um deles, se entendiam tratar-se de comportamentos indisciplinados ou não.

A análise do Gráfico 1 permite constatar, desde logo, uma elevada concordância dos estudantes relativamente ao caráter indisciplinado de quase todos os comportamentos apresentados. Com efeito, apenas "não trazer o material para a aula" e "conversar com os colegas" foram considerados, maioritariamente, como comportamentos não integráveis na ideia de indisciplina. Esta primeira constatação leva-nos a considerar que, contrariamente aos discursos de senso comum frequentemente veiculados na comunicação social, assimilando os estudantes das nossas escolas públicas a um coletivo indiferenciado de indivíduos que não sabem como comportar-se na sala de aula, a maioria dos estudantes deste estudo distingue-o de forma muito nítida.

Gráfico 1. Comportamentos que os estudantes consideram/não consideram indisciplinados (%)



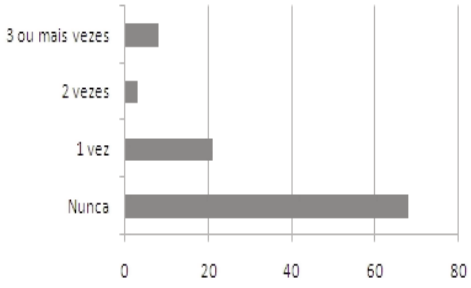
Por outro lado, destacam-se dois conjuntos diferenciados de comportamentos, a que os estudantes atribuem valorizações ligeiramente diferentes:

- Um primeiro conjunto de itens, que reúne elevado consenso (acima dos 80%) dos estudantes, remete para a ideia de colocar em causa, intencionalmente, a autoridade do professor na sala de aula: "fazer comentários provocadores", "não cumprimento das regras do RI", "desobediência", "fazer ameaças" e "discutir com o professor";

- Um outro conjunto de itens, também associado a condutas indisciplinadas pela maioria dos estudantes (mas com percentagens a rondar os 70%) diz respeito à perturbação do processo de ensino aprendizagem na sala de aula: "desvalorizar as tarefas solicitadas", "interromper a aula desnecessariamente", "levantar-se do lugar sem pedir licença".

Foram analisadas, também, as respostas dos estudantes relativamente ao número de participações disciplinares de que teriam sido alvo no seu percurso escolar (Gráfico 2). Constata-se que a maioria (68%) nunca teve participações disciplinares, seguindo-se aqueles que tiveram apenas 1 participação (21%), 3 ou mais participações (8%) e 2 participações (cerca de 2%).

Gráfico 2. Nº de participações disciplinares (%)



Sendo certo que a ocorrência de indisciplina não é medida, apenas, através da participação disciplinar a que eventualmente dá origem, regista-se que mais de um terço dos estudantes sofreu essa penalização em resultado de comportamentos disruptivos ocorridos na sala de aula. Este dado é significativo, tendo em conta o elevado consenso dos alunos, atrás identificado, relativamente aos comportamentos considerados indisciplinados.

Contudo, a análise torna-se mais interessante quando tentamos verificar se a ocorrência de participações disciplinares se encontra relacionada com o facto de o aluno ser repetente (Quadro 2). Com efeito, constatamos que,

Contrariamente aos discursos de senso comum frequentemente veiculados na comunicação social, assimilando os estudantes das nossas escolas públicas a um coletivo indiferenciado de indivíduos que não sabem como comportar-se na sala de aula, a maioria dos estudantes deste estudo distingue-o de forma muito nítida.

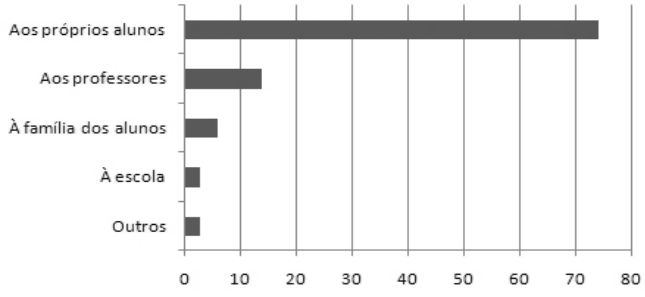
se cerca de 82% dos alunos não repetentes nunca teve qualquer participação disciplinar, é muito menor o peso dos alunos repetentes que apresentam essa situação (51%) e, inversamente, maior o peso que assume, entre estes estudantes, a ocorrência de participações disciplinares - quase metade. Esta aparente ligação entre (in)sucesso escolar e (in)disciplina merece alguma atenção, levando-nos a considerar que, provavelmente, ambos os fenómenos terão a sua origem na frustração e desmotivação provocadas pela rutura entre os interesses e os valores dos alunos, largamente determinados pelos seus recursos socioculturais de origem, e as exigências e valores da cultura escolar. A análise que faremos mais à frente dos motivos que, no entender dos estudantes, estão subjacentes aos comportamentos indisciplinados, contribui, de algum modo, para confirmar esta ideia.

Quadro 2. Ocorrência de participações disciplinares em função do facto de ser repetente ou não (% em coluna)

	Repetente	Não Repetente
Nunca	51,0	82,1
1 vez	29,5	14,8
2 vezes	5,0	0,5
3 ou mais	14,5	2,6

Desde logo, é possível observar que os estudantes atribuem a responsabilidade da indisciplina, maioritariamente, aos próprios alunos (74%), tendo pouco peso no conjunto da amostra aqueles que a remetem para os professores, para as famílias dos alunos ou para a escola (Gráfico 3).

Gráfico 3. A quem se deve a indisciplina? (%)



Vejamos, então, quais os motivos que, na opinião dos alunos, estão subjacentes à ocorrência da indisciplina na sala de aula, tendo em conta estes diferentes agentes.

De entre os motivos ligados aos alunos (Gráfico 4), surge destacada a ideia de que "a escola não serve para nada", com 40% das respostas. Se a esta percentagem adicionarmos a daqueles que consideram importante o "desânimo perante o futuro", constatamos que metade dos alunos em estudo entende a indisciplina como o resultado daquilo que poderíamos designar de desmotivação da população discente relativamente ao papel da escola e à sua utilidade para o seu futuro.

Gráfico 4. Motivos ligados ao aluno (%)

Não sendo de desprezar, ainda, o "desejo de rebeldia", assinalado por 16% dos inquiridos, os motivos que podem ligar-se à influência sobre a indisciplina de aspetos inerentes aos próprios alunos e ao seu percurso escolar ("dificuldades de aprendizagem", "consumo de drogas", "uma ou várias retenções"), ou de aspetos ligados à sua relação com os outros ("influência de alunos perturbadores", "não identificação com o professor", "falta de modelos positivos", "não identificação com os colegas") não atingem, no seu conjunto, ¼ das respostas.

De forma congruente com o sentimento, atrás identificado, de que a desmotivação para estar na escola é importante para a ocorrência de indisciplina, os estudantes revelam ainda que este fenómeno:

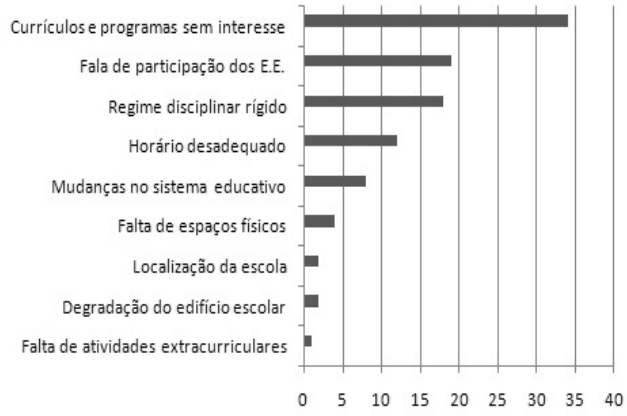
- Relativamente aos professores (Gráfico 5), se associa à sua "falta de capacidade de comunicação" e "falta de capacidade para motivar os alunos", que, no seu conjunto, atingem 50% das respostas. Assim sendo, mais do que problemas ligados ao "método de ensino", à "dificuldade em lidar com situações de conflito" ou aos estilos de liderança e relação com os alunos ("autoritarismo", "permissividade", "indiferença"), a maioria dos alunos parece perspetivar que é a dificuldade, por parte dos professores, em gerar um interesse efetivo dos alunos pelas aulas que contribui para a indisciplina;

-Relativamente à escola (Gráfico 6), se encontra relacionado, para 34% dos inquiridos, com a "falta de interesse dos currículos e programas". Concretiza-se, portanto, a ideia de que o distanciamento dos alunos relativamente aos objetivos da escola, agora expressa na falta de interesse pelas disciplinas e matérias abordadas, é um fator causador de indisciplina, para os estudantes inquiridos.

Gráfico 5. Motivos ligados ao professor (%)

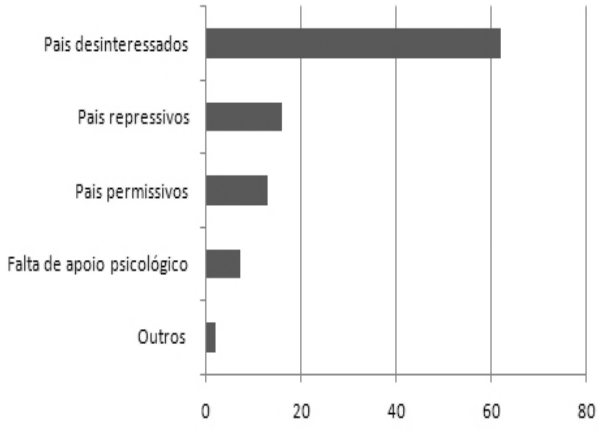
Este distanciamento face à realidade escolar parece patentear-se, ainda, quando verificamos que os aspetos relacionados com a organização pedagógica da escola ("regime disciplinar rígido", "horário desadequado") assumem importância, no seu conjunto, para 30% dos inquiridos. Já os aspetos ligados às infraestruturas da escola ("falta de espaços físicos", "localização da escola", "degradação do edifício escolar") têm significado apenas para uma pequena parte dos alunos (8%). Finalmente, é de realçar, como motivo da indisciplina apontado à escola, a "falta de participação dos encarregados de educação", que foi escolhido por 18% dos estudantes.

Gráfico 6. Motivos ligados à escola (%)



Esta perspetiva manifestada por alguns estudantes é tanto mais interessante quanto, quando questionados sobre os motivos para a indisciplina ligados à família (Gráfico 7), os inquiridos valorizem, de forma expressiva (62%), o "desinteresse dos pais" pelos seus educandos.

Gráfico 7. Motivos ligados à família (%)



Para estes alunos, a indisciplina resulta da incerteza e frustração face à utilidade da escola e ao pouco interesse do currículo, perspetiva que confirma a existência de uma tensão entre os valores e expectativas de parte dos alunos, por um lado, e as exigências escolares, por outro.

Ao mesmo tempo, não só os alunos consideram que os professores não conseguem gerar, junto dos alunos desinteressados, empenho e motivação, como também evidenciam lacunas na organização pedagógica da escola e no relacionamento entre esta e as famílias dos educandos.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, procurámos compreender como um conjunto de estudantes do 8º e 9º ano entende o fenómeno da indisciplina na sala de aula. Temos subjacente a ideia de que, tratando-se de um fenómeno socioeducativo, coloca em jogo não apenas alunos e professores, mas também a própria organização escolar e as famílias dos alunos. Como tal, não pode ser explicado de forma simplista, assim como não existirão receitas fáceis para a sua resolução. Em todo o caso, apesar de não pretendermos efetuar generalizações dos resultados apresentados, parece-nos ser possível esboçar algumas considerações com interesse para quem se preocupa com a indisciplina na sala de aula, a partir do olhar destes alunos. Desde logo, a maioria dos alunos parece reconhecer aquilo que coloca em causa a autoridade do professor e perturba o funcionamento da sala de aula. Contudo, os comportamentos de indisciplina, aqui apenas medidos em função das participações disciplinares, não deixam de ocorrer, verificando-se, ainda, que os estudantes não tendem a desresponsabilizar-se, remetendo para outros agentes a culpa por esses comportamentos. Então, porquê a indisciplina? Dos resultados analisados parece sobressair a convicção de que, para estes alunos, a indisciplina resulta da incerteza e frustração face à utilidade da escola e ao pouco interesse do currículo, perspetiva que confirma a existência de uma tensão entre os valores e expectativas de parte dos alunos, por um lado, e as exigências escolares, por outro. Ao mesmo tempo, não só os alunos consideram que os professores não conseguem gerar, junto dos alunos desinteressados, empenho e motivação, como também evidenciam lacunas na organização pedagógica da escola e no relacionamento entre esta e as famílias dos educandos. Trata-se, na nossa ótica, de três interessantes pistas para uma reflexão sobre a indisciplina, num contexto como o atual, em que a expansão da escolaridade obrigatória implicará uma permanência cada vez mais prolongada dos jovens no sistema escolar.

Bibliografia

Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola. Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.

Barroso, J. (2001). Disciplinas e violências na escola. *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do XI Colóquio AFIRSE*, Lisboa, FPCE/UL.

Bourdieu, P. (1989). A escola conservadora: as desigualdades sociais frente à escola e à cultura. Educação em Revista, Belo Horizonte nº 10, pp. 3-10 (tradução de Aparecida Joly Gouveia, autorizada pelo autor, de L'école conservatrice. Les inégalités devants l'école et la culture, *Revue Française de Sociologie*, 7 (3), pp. 325-347)

Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.

Gonçalves, C. (2009). *A indisciplina em sala de aula: um estudo numa escola S/3º ciclo*. Aveiro: Universidade de Aveiro (dissertação de mestrado)

Lemos Pires, E. (1988). A massificação escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, nº 1, pp. 27-43

Sebastião, J; Alves, M.G; Campos, J. (2003). Violência na escola: das políticas aos quotidianos. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 41, pp. 37-62

(*) - Professora na Universidade de Aveiro

(**) - Professora do ensino secundário

Violência escolar, indisciplina e gestão de sala de aula

◗ João A. Lopes (*)

Actualmente, face à evolução das regras que regem as relações entre adultos e crianças, situação que em muito ultrapassa os limites das escolas, mas que tem sobre elas o maior impacto, é usual falar-se em insustentáveis níveis de *violência escolar*, de *indisciplina*, de *problemas de comportamento*, etc. Estes conceitos são normalmente apresentados como *competências* dos alunos, ou seja, como comportamentos que estes exibem nas escolas e que colidem com os objectivos fundamentais do ensino.

Por outro lado, estes conceitos são umas vezes utilizados como sinónimos, noutras vezes aplicados a situações claramente diferenciadas, noutras ainda referindo-se a situações que não parecem tipificá-los. Deste modo, parece-nos importante clarificar a nossa perspectiva acerca desta matéria.

▪ *Violência Escolar*

A violência escolar pode ser conceptualizada como um leque de comportamentos anti-sociais perpetrados nas escolas, podendo incluir comportamentos de oposição, agressões a pares, professores e funcionários, assaltos, etc. (Baker, 1998; Mayer & Cornell, 2010).

A violência escolar é um tema extremamente popular, servindo a comunicação social de amplificador das preocupações expressas por professores e alunos. No entanto, a hiperbolização da violência não parece ter correspondência na realidade da generalidade das escolas.

Em Portugal, não existem dados fidedignos sobre a amplitude do problema. No entanto, nos países em que esses dados existem, e em que a comunicação social desempenha o mesmo papel que em Portugal, nada sustenta a visão apocalíptica que a sociedade acaba por absorver e tomar por verdadeira (Hyman e Perone, 1998).

Por outro lado, a discussão pública tem-se desenvolvido em torno da crença de que a violência escolar resulta fundamentalmente do comportamento disfuncional de alunos específicos. Ou seja, verifica-se uma tendência para a patologização individual de comportamentos que têm raízes bem mais profundas do que à primeira vista se supõe, e que, como dissemos anteriormente, são em larga medida importados do exterior para a escola, e não constituem propriamente um produto da escolarização.

A popularização de disciplinas como a psicologia ou a psiquiatria social terá contribuído, involuntariamente, para tornar mais arreigada a crença na patologia individual da violência escolar. Na verdade, estas disciplinas tendem a conceptualizar as condutas anti-sociais como patologias do desenvolvimento e a enquadrá-las em categorias psiquiátricas, podendo ser facilmente confundidas com doenças mentais. Porém, as condutas anti-sociais, cuja etiologia é em grande parte familiar e social, resultam de processos de modelagem social, através dos quais os filhos, por observação directa e continuada dos comportamentos dos pais, tendem a reproduzi-los não só no contexto familiar como em diversos outros contextos, incluindo o escolar.

Deste modo, os comportamentos anti-sociais dificilmente poderão ser encarados como manifestações de uma patologia mental, constituindo antes o corolário lógico da exposição continuada a situações em que a agressão constitui uma forma privilegiada de comunicação entre as pessoas.

Curiosamente, no caso de países como os Estados Unidos, os dados disponíveis não só não sugerem elevados níveis de violência escolar, como nem sequer evidenciam um qualquer aumento dramático (Furlong & Morrison, 1994; U.S. Department of Education, 1995). As flutuações têm sido modestas nas últimas décadas e as variações anuais têm sido, por vezes no sentido ascendente, por vezes no sentido descendente.

Verifica-se uma tendência para a patologização individual de comportamentos que têm raízes bem mais profundas do que à primeira vista se supõe; são em larga medida importados do exterior para a escola, e não constituem propriamente um produto da escolarização.

Estudos comparativos da localização dos crimes revelam que as escolas são um dos locais mais seguros para as crianças e os adolescentes.

Estudos comparativos da localização dos crimes revelam inclusivamente que as escolas são um dos locais mais seguros para as crianças e os adolescentes (Hyman, Olbrich, & Shanock, 1994; Morrison, Furlong & Morrison, 1994).

Os relatórios do Departamento de Justiça dos Estados Unidos, em 1991, 1992, 1993, 1994, 1995, confirmam que violações, roubos e assaltos têm maior probabilidade de acontecer em casa do que na escola. Os lares são mesmo os locais mais perigosos para as crianças. Em 1992, 91% das aproximadamente 2.9 milhões de crianças abusadas ou negligenciadas foram vitimizadas por membros da família. Daqui resultaram 1068 mortes, a maior parte das quais provocadas pelos pais, parentes ou pessoas encarregadas de cuidar das crianças. Comparativamente, são muito raros os casos de mortes provocadas por actos violentos nas escolas.

No caso dos Estados Unidos, o que acabámos de dizer é verdade, mesmo nas cidades mais violentas. Em Chicago, no ano de 1991, por exemplo, houve 1502 casos de assalto à mão armada por cada 100.000 habitantes, contra apenas 325 por 100.000 habitantes, no interior das escolas públicas. Em Los Angeles, nesse mesmo ano, verificaram-se 29,30 homicídios por cada 100.000 habitantes, contra somente três homicídios (um dos quais acidental) nas escolas públicas.

Infelizmente, não dispomos de dados tão precisos relativamente a Portugal (embora, nos últimos anos, os relatórios policiais tenham vindo a fornecer alguns dados importantes). No entanto, poderemos aceitar que os níveis de violência têm sofrido algum incremento, mas não vemos razão para não considerar que, tal como nos Estados Unidos, a percepção do fenómeno estará inflacionada. Assim, importa desde já salientar que a violência escolar constitui um fenómeno preocupante mas raro, e que ocorre muito mais nos recreios e casas-de-banho do que nas salas de aula, pelo que não se trata de um fenómeno que os professores verdadeiramente tenham que enfrentar.

O conceito de indisciplina difere do conceito de violência, uma vez que não implica a existência de agressões intencionais, tende a ser representada por comportamentos de baixa intensidade mas de elevada frequência e que são altamente sensíveis à figura do professor.

- *Indisciplina*

O conceito de indisciplina, apresentado usualmente como a negação da disciplina, difere do conceito de violência, uma vez que não implica a existência de agressões intencionais, com clara violação dos direitos de terceiros. Por outro lado, enquanto a violência tem um carácter esporádico e surge por "constelações" de elevada intensidade, a indisciplina tende a ser representada por comportamentos de baixa intensidade mas de elevada frequência. Assim, enquanto os actos violentos são tendencialmente raros mas produzem danos elevados, os actos de indisciplina são tendencialmente mais numerosos mas produzem menos efeitos negativos (para além de os efeitos serem menos duradouros).

Uma outra característica distintiva diz respeito ao contexto de exibição dos comportamentos e à sensibilidade destes às estratégias utilizadas pelos professores. Os alunos que exibem comportamentos violentos ou de oposição têm uma muito maior probabilidade de os manifestar perante qualquer professor, ou mesmo perante qualquer pessoa, desde que percepcionem que o poder de retaliação é baixo. Não que sejam completamente insensíveis ao professor que têm pela frente; simplesmente revelam uma considerável indiferença perante as ameaças ou os castigos, porque muitas vezes sentem que não têm nada a perder (Lopes, 2001, 2009).

Os comportamentos indisciplinados são, por seu turno, altamente sensíveis à figura do professor (Psunder, 2005). Há turmas que são incontroláveis com um determinado professor, e inofensivas com um outro. Isto é, no limite, o professor pode ser o principal responsável pela indisciplina, uma vez que pode não conseguir gerir a aula de forma a inibir o aparecimento e desenvolvimento dos comportamentos de indisciplina, a qual, aliás, assume com frequência formas grupais.

Isso não sucede nos casos de violência e de agressão, relativamente aos quais o professor não constitui origem, e cujo controlo em grande medida lhe escapa (Booren, Handy, Power, 2011; Gottfredson, Fink, & Graham, 1994; Loeber, & Farrington, 1994; O'Donoghue, 1995).

A indisciplina consubstancia-se, nas salas de aula, em comportamentos que colidem com o denominado *vector primário de acção*, ou seja, com os objectivos da lição que o professor pretende atingir através de um determinado conjunto de estratégias. Estes comportamentos podem constituir manifestações individuais ou grupais e apresentam usualmente um carácter benigno. Porém, se o professor se revelar incapaz de lidar apropriadamente com eles, o seu grau de recorrência pode conduzir a uma escalada de sérias consequências para a saúde mental do professor, o qual, para além de desenvolver um forte rancor para com os alunos, pode igualmente percepcionar-se como incompetente, incapaz, e não digno de respeito por parte dos alunos.

Não são raros os casos de professores que acabam por soçobrar perante a incapacidade de lidar com a indisciplina. No entanto, o que estes e muitos outros professores podem não saber é que os melhores professores são tão maus a lidar com a indisciplina como os bons professores (Brophy, 1996; Lopes, 2001, 2009). A diferença reside no facto de os bons professores serem eficazes na instauração de um clima de sala de aula que inibe a indisciplina. Deste modo, raramente têm que lidar com comportamentos problemáticos e muito menos com situações de indisciplina generalizada.

Os comportamentos problemáticos mais comuns são: chegar tarde, interromper as aulas, faltas de material, desatenção, falar para o lado e formas menores de agressão física e verbal (Brophy, 1996). Como se depreende facilmente, nenhum destes comportamentos é passível, por si só, de perturbar seriamente uma aula ou um professor. No entanto, a possibilidade de tais comportamentos serem exibidos por diversos (ou por "muitos") alunos, e por períodos de tempo prolongados, pode transformar o seu carácter "benigno"" em "maligno", com grave prejuízo para o ensino.

- Gestão de sala de aula

A organização e gestão de sala de aula, enquanto conjunto geral de competências e atitudes do professor atinentes às regras de funcionamento do grupo-turma, funciona a montante dos processos ou formas de lidar com os maus comportamentos (Kayikçi, 2009). Trata-se pois de um conjunto de procedimentos visando estabelecer a ordem na sala de aula, dirigindo-se por isso ao grupo-turma e não a indivíduos particulares. Os procedimentos disciplinares, ou de intervenção em problemas de comportamentos na sala de aula, têm, pelo contrário, um carácter usualmente mais individualizado e de correcção de desvios (ou remediativo).

A gestão de sala de aula tem um cariz *organizacional* e preventor da indisciplina, muito mais do que remediativo. Não é evidentemente incompatível com os métodos comportamentais, sejam estes aplicados à intervenção na indisciplina ou à promoção de um clima de sala de aula favorável. Poderá mesmo dizer-se que uma boa gestão de sala de aula compreende o recurso a estratégias comportamentais de promoção de comportamentos adequados ou de correcção de eventuais comportamentos inadequados.

As radicais transformações das escolas em termos da população que as frequenta, não tiveram infelizmente impacto significativo na formação de professores pelo que, de uma forma geral, esta área é ainda ignorada por quase todos os professores actualmente em exercício. Além do mais, é fundamental realçar que, se é verdade que os alunos que frequentam sobretudo as escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico são muito diferentes dos de há 30 anos atrás, os professores são-no muito mais. O rácio professor-aluno baixou muito (ainda que agora haja uma tendência para um novo aumento), o que significa que, proporcionalmente, entraram muito mais professores do que alunos para o sistema. Por conseguinte, estes mudaram ainda mais do que aqueles, sendo pois as dificuldades recíprocas. Infelizmente, o sistema de formação de professores parece ainda não reconhecer a necessidade de os professores, para além de conhecerem os conteúdos e a didáctica, serem ensinados nos processos de gestão das turmas. Há quarenta

Os melhores professores são tão maus a lidar com a indisciplina como os bons professores. A diferença reside no facto de os bons professores serem eficazes na instauração de um clima de sala de aula que inibe a indisciplina.

As radicais transformações das escolas em termos da população que as frequenta, não tiveram infelizmente impacto significativo na formação de professores pelo que, de uma forma geral, esta área é ainda ignorada por quase todos os professores actualmente em exercício.

anos atrás a questão da ordem nas salas de aula tinha uma premência muito menor do que tem hoje (ainda que tivesse bastante mais do que usualmente se supõe). O professor estava imbuído de uma autoridade que hoje os alunos não reconhecem tão facilmente. Daí que os professores que então se revelavam incompetentes pudessem ser considerados como pessoas que se limitavam a desperdiçar o que lhes fora outorgado pela sociedade. Actualmente, o professor tem que conquistar a sua posição perante as turmas, desempenhando as suas competências de gestão, um primordial papel no cumprimento desse objectivo.

Há largos anos atrás, os professores possuíam um poder que tinha muito de sancionatório (faltas de presença conducentes a reprovações, faltas disciplinares que, ultrapassando o número de três, provocavam a expulsão da escola, etc.). Hoje em dia, têm que conquistar o poder através da implementação de um sistema de regras e procedimentos que os alunos interiorizem rapidamente, e que percebam que não admite quebras nem ultrapassagens a seu bel-prazer. Mais: este sistema de regras, que há décadas atrás era implícito, e que no entanto os alunos assumiam de uma forma generalizada como sendo para cumprir, tem agora que ser explicitado, uma vez que os alunos têm proveniências sociais e culturais muito diversificadas, e que os próprios professores variam imenso nas regras que pretendem implementar (Lopes, 2001).

Em resumo, poderemos dizer que a gestão de sala de aula não visa lidar com os problemas de comportamento em sala de aula, nem com a violência ou com a agressividade escolar. Visa, isso sim, promover o ensino através da implementação de um conjunto de regras e procedimentos que balizem os comportamentos do grupo-turma, e, consequentemente, inibam fenómenos de perturbação da lição. Trata-se pois de um processo de estruturação de um grupo social, de carácter crónico e, em certa medida, nunca encerrado (Doyle, 1995; Evertson, Emmer, & Worsham, 2000; Pfiffner, & Barkley, 1990).

A gestão de sala de aula não visa lidar com os problemas de comportamento em sala de aula, nem com a violência ou com a agressividade escolar. Visa, isso sim, promover o ensino através da implementação de um conjunto de regras e procedimentos que balizem os comportamentos do grupo-turma, e, consequentemente, inibam fenómenos de perturbação da lição. Trata-se pois de um processo de estruturação de um grupo social, de carácter crónico e, em certa medida, nunca encerrado.

Conclusão

Apesar das preocupações que os problemas de comportamento em sala de aula evidentemente levantam, os actos de violência extrema são ainda raros nas escolas portuguesas. Já os comportamentos perturbadores de baixo impacto parecem evidenciar-se pela sua frequência, levantando nessa medida sérios problemas a alguns professores. Neste artigo sugere-se que as competências de organização e gestão de sala de aula e um bom ensino constituem os melhores antídotos contra estes comportamentos, uma vez que, mais do que os debelar, inibem a sua ocorrência. Esta sempre foi, e provavelmente continuará a ser, a melhor forma de evitar problemas nas salas de aula, deixando o maior espaço possível para o que verdadeiramente interessa nesse contexto: o ensino e a aprendizagem.

Referências

Baker, J. A. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School Psychology*, 36(1), 29-44.

Booren, L. M., Handy, D. J., & Power, T. G. (2011). Examining perceptions of school safety strategies, school climate, and violence. *Youth Violence Juvenile Justice*, 9(2), 171-187.

Brophy, J. (1996). *Teaching problem students*. New York: Guilford Press.

Doyle, W. (1985). Recent research on classroom management: Implications for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 36(3), 31-35.

Evertson, C., Emmer, E. T., & Worsham, M. E. (2000). *Classroom management for elementary teachers*. (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Gottfredson, D. C., Fink, C. M., & Graham, N. (1994). Grade retention and problem behavior. *American Educational* Research Journal, 31(4), 761-784.

Hyman, I. A., & Perone, D. C. (1998). Introduction to the special theme section on school violence: The ecology of school violence. *Journal of School Psychology*, 36(1), 3-5.

Hyman, I., Olbrich, J., & Shanock, A. (1994). *A perspective of Consulting and Clinical Psychology*, 62(5), 887-900.

Kayikçi, K. (2009). The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behaviour of students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1215-1225.

Lopes, J. A. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de "ensinagem"*. Coimbra: Quarteto.

Lopes, J. A. (2009). *Comportamento, aprendizagem e "ensinagem" na ordem e desordem da sala de aula*. Braga: Psiquilíbrios.

Loeber, R., & Farrington, D. P. (1994). Problems and solutions in longitudinal and experimental treatment studies of child psychopathology and delinquency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(5), 887-900.

Mayer, M. J., & Cornell, D. G. (2010). New perspectives on school safety and violence prevention. *Educational Researcher*, 39(1), 5-6.

Morrison, G. M., Furlong, M. J., & Morrison, R. L. (1994). School violence to school safety: Reframing the issue for school psychologists. *School Psychology Review*, 23(2), 236-256.

O'Donoghue, J. (1995). Violence in the schools. In L. L. Adler & F. L. Denmark (Eds.), *Violence and the prevention of violence*. (pp. 101-108). Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group, Inc, Westport, CT, US.

Pfiffner, L. J., & Barkley R. A. (1990). Educational placement and classroom management. In R. A. Barkley (Ed.), *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (pp. 498-539). New York: Guilford Press.

Psunder, M. (2005). How effective is school discipline in preparing students to become responsible citizens? Slovenian teachers' and students' views. *Teaching and Teacher Education*, 21, 273-286

(*) - Universidade do Minho

Por opção do autor, este artigo não está escrito de acordo com o novo acordo ortográfico

Escola Secundária com 3º Ciclo Secundária Quinta das Flores

Disciplina e indisciplina na sala de aulas; uma responsabilidade de professores e alunos

José Vieira Lourenço (*)

"Não terá ventos favoráveis, aquele que não sabe de onde vem, nem para onde vai."

Séneca

1. O título deste artigo procura deixar antever a nossa posição sobre este multifacetado problema: a existência dum clima de maior ou menor disciplina nas salas de aula é tanto da responsabilidade dos professores como dos alunos. Ninguém de bom senso poderá admitir que a responsabilidade dos comportamentos indisciplinados que se manifestam na sala de aulas é da exclusiva responsabilidade dos alunos. Temos feito, já há algum tempo a esta parte, algumas ações de formação sobre esta temática[1] e tem sido esta a tese que temos defendido e podemos dizer também que esta tese tem sido aceite pela larga maioria dos docentes que têm frequentado tais ações. Como é fácil de demonstrar, não se trata de uma tese particularmente simpática para os docentes. Alguns, mais instalados no alto do seu trono todo poderoso, (o velho estrado da sala de aulas ajudava a criar esta ilusão!) pensam ainda que estão na escola tradicional, em que eram donos exclusivos do saber e de todo o poder. Mas os tempos, hoje, são outros.

São múltiplos os fatores que podemos referenciar para explicar este complexo fenómeno e que condicionam a disciplina, tanto no espaço sala de aula, como no espaço Escola. Todos conhecemos sobejamente a importância de alguns **fatores estruturais** (entre outros, a escolaridade obrigatória, o número de alunos por turma, os currículos escolares, a própria autoridade do professor); ou de alguns **fatores político-sociais** (as representações sociais; as políticas económicas, as subculturas docentes e discentes; os poderes dos professores e dos alunos); de alguns **fatores pessoais** (objetivos individuais, estilos de ensino e estratégias de aprendizagem); e ainda de **fatores biopsicogénicos** (perturbações emocionais, dificuldades de aprendizagem) e **familiares** (a importância das regras aprendidas na família).

Como facilmente se entende, não é nosso objetivo escalpelizar neste artigo este conjunto de fatores. Cingir-nos-emos, sobretudo, aos que mais facilmente podem ser da responsabilidade dos docentes e discentes.

2. O filósofo latino Séneca, que citámos em epígrafe, defendeu que não pode ter ventos favoráveis, aquele que não sabe de onde vem, nem para onde vai. Apetece-nos, desde já, perguntar se todos os professores e alunos sabem de onde vêm e para onde vão. Será que todos os docentes e discentes costumam avaliar criticamente as situações geradoras de indisciplina nas salas de aulas? Admitamos que os discentes nem sempre se questionem nesta matéria, convictos que podem estar de que a responsabilidade não lhes pertence! Muitos poderão pensar que se existe um clima de indisciplina na sala, a responsabilidade nem é sua, porque quem dirige os trabalhos são os professores! Mas um docente poderá ter esta postura? Claro que não pode! Um professor que não se interrogue sobre as razões dos comportamentos desviantes dos seus alunos não pode exercer com eficiência a sua função de educador. Perante situações de indisciplina na sala de aulas, qualquer docente tem obrigação de se interrogar por que motivo é que isso acontece, convicto de que tal questionamento pode ser o primeiro passo para a solução do problema.

Convém também que os docentes se consciencializem de que a sala de aulas é um espaço de poder partilhado. Um espaço em que se cruzam diversos poderes e que não são exclusivos dos professores.

Quando se fala de poderes na sala de aula, os docentes pensam imediatamente no chamado **poder do cargo**, o qual permite que o professor determine os métodos de estudo, as regras de trabalho e de comportamento dos alunos. Mas aqui pode perguntar-se, pertinentemente, se tal poder é exclusivo do professor. E a resposta é clara: as regras de jogo definidas em cada disciplina têm de ser uma tarefa conjuntamente assumida por docentes e discentes.

Perante situações de indisciplina na sala de aulas, qualquer docente tem obrigação de se interrogar por que motivo é que isso acontece, convicto de que tal questionamento pode ser o primeiro passo para a solução do problema.

[1] Estamos a referir-nos à ação: Gestão de conflitos. Disciplina e indisciplina na sala de aulas., que realizámos em vários CFAE. (Nova Ágora; Minerva; Beira Mar).

Sempre que o poder exercido assenta numa base de autoridade, os alunos reconhecem-no como legítimo.

Um outro poder que podemos referir é o **poder de coerção**, o qual possibilita que o professor utilize punições, ou restrinja a liberdade dos alunos. Mas aqui também a questão parece ser óbvia: usar indiscriminadamente tal poder, à velha maneira do *quero, posso e mando*, só pode originar situações de conflito que em nada contribuem para um clima de aprendizagem que se quer sério e saudável. E será muito mais eficaz no seu múnus o docente que privilegiar o **poder de recompensa**, o qual se baseia na utilização de estímulos positivos, os quais serão muito mais adequados ao desenvolvimento integral dos discentes.

São vários os autores que defendem que os discentes esperam que os professores exerçam a sua autoridade. Mas exercer a autoridade não é exercer o autoritarismo. Marcel Postic defende mesmo que, quando os docentes não exercem tal autoridade, são desvalorizados, sendo mesmo rejeitados ou, então, motivo de zombaria, chegando mesmo a funcionar como anti-modelo. E na mesma linha se pronuncia o professor Albano Estrela, ao afirmar *que é curioso notar que os alunos mais indisciplinados são os que mais exigem que os professores os mantenham na ordem*. Não podemos, portanto, nesta matéria, ter grandes dúvidas, já que a autoridade e o poder são condições da relação pedagógica. Sempre que o poder exercido assenta numa base de autoridade, os alunos reconhecem-no como legítimo.

Muitos alunos e alunas sofrem de verdadeiro aborrecimento, em certas salas de aula, e desse aborrecimento à indisciplina individual ou coletiva a passada é curta!

3. Outro aspeto que podemos considerar aqui, é que compete a cada docente desenvolver estratégias e métodos pedagógicos motivadores. Todos nós já ouvimos, num ou noutro contexto, referências pouco elogiosas a certas práticas pedagógicas. Alguns alunos e alunas falam das aulas de certos docentes como exercício de tortura, de monotonia constante, de seca permanente, de exemplo acabado de falta de criatividade, de rotina enfadonha do tipo vira o disco e toca o mesmo, dia após dia. Descontando o exagero que tais posições possam veicular (porque, como sabemos, muitas vezes a caricatura feita pelos discentes é ditada por razões diversas, nomeadamente o facilitismo e a falta de rigor de análise que hoje é imagem de marca), não podemos deixar de nos questionar, porque como todos sabem, não é fácil ser diariamente criativo e motivador. Mas pelo facto de não ser fácil, não que dizer que seja impossível. Muitos alunos e alunas sofrem de verdadeiro aborrecimento[2], em certas salas de aula, e desse aborrecimento à indisciplina individual ou coletiva a passada é curta! Daí que a responsabilidade dos professores seja grande nesta matéria. Uma boa estratégia, que poderá combater esta monotonia, será certamente envolver mais os alunos, apelando à sua colaboração com recurso aos chamados métodos ativos.[3]

Uma pedagogia tradicional, centrada no velho método expositivo, em que o docente é o único detentor do tempo de antena, é um convite subtil à indisciplina e ao enfado. Já em 1987, Werneck defendia que os docentes ensinam de mais e os alunos aprendem de menos e cada vez menos! E acrescentava esse autor que eles aprendem menos porque os assuntos são a cada dia mais desinteressantes, mais desligados da realidade dos factos e os objetivos mais desligados da vida dos adolescentes.

Uma das regras de ouro da chamada pedagogia tradicional era a que considerava o espaço da sala de aula como um espaço de ordem e respeito pela palavra do professor. No entanto, como já defendia Neri (1992) *o silêncio, tão desejado na sala de aula, nem sempre é garantia de aprendizagem, pois o aluno aprende quando participa ativamente numa atividade, executa alguma tarefa, ouve as diferentes formas de perceção dos demais sobre um assunto e tem a oportunidade de argumentar as suas ideias através de grupos de discussão ou de debate*. E na mesma linha se pronuncia Brophy (1993), ao defender que um estado de motivação para aprender (só) existe quando

[2] Há um autor brasileiro que criou o termo **aborrescência**, referindo-se ao aborrecimento típico da idade adolescente. Tema que, aliás, já o nosso rei D. Duarte tratava numa das suas obras.

[3] Não é nossa pretensão referenciar aqui todos os métodos ativos que se podem usar em situação de aprendizagem Muitos professores nem sempre recorrem a tais métodos porque consideram que eles exigem muito mais tempo. Admitindo a veracidade desta posição , não podemos contudo deixar de defender que tais métodos podem ser usados com criatividade e equilíbrio na lecionação da maioria das disciplinas. Quando nos referimos aos métodos ativos, estamos a pensar, entre outros, nos seguintes: Trabalho de grupo; estudo de caso; dramatização; *role playing*; discussão dirigida; debate; trabalho de pares; *Phillips 66*.

os alunos se comprometem, intencionalmente nas tarefas académicas, buscando dominar os conceitos ou atividades envolvidas. É por isso importante que cada docente seja capaz de transformar a sua sala de aula. Ora isso implica que seja capaz de substituir a necessidade de saber pela necessidade de saber fazer, que seja capaz de fazer da sala de aula um ambiente de ensino/aprendizagem, o que verdadeiramente só se consegue se esta se transformar em oficina de descoberta, pesquisa, investigação.

4. Para além deste recurso aos métodos pedagógicos ativos e a uma pedagogia diferenciada e motivadora, são certamente muito diversas as estratégias para manter a disciplina na sala de aulas e prevenir conflitos. Elencaremos aqui algumas, sem qualquer pretensão de ser exaustivos nesta matéria. Pede-se, em primeiro lugar, que o docente se mantenha sempre calmo, sereno e seguro, no sentido de modelar o comportamento dos alunos. Nem sempre é fácil manter esta serenidade nos dias que correm, sobretudo se atendermos aos diversos estímulos sociais que são antítese disto mesmo e que forçosamente influenciam o comportamento dos discentes. Depois é preciso ser flexível, mas mantendo sempre a coerência e a estabilidade. Mais do que nunca é necessário ser tolerante e evitar confrontos desnecessários. Muitas vezes estes confrontos na sala de aula surgem apenas porque os discentes querem experimentar o docente e ver ate onde vai a sua capacidade de encaixe. Outro aspeto fundamental é aproximar-se dos alunos. Um docente nunca se deve distanciar dos alunos indisciplinados, apenas estabelecendo relação com eles quando apresentam comportamentos de indisciplina. E a razão é lógica: Nenhum aluno é sempre indisciplinado durante todos os minutos em que decorrem as aulas.

Outro aspeto fundamental é o reforço, uma vez que qualquer docente deve enfatizar os aspetos positivos do comportamento e da aprendizagem dos alunos, encorajando os seus progressos e fomentando uma expectativa de auto confiança, através de respostas de aprovação e de elogios. Não é correto só estabelecer a interação apenas quando o comportamento do aluno é menos adequado ou quando há insucesso na aprendizagem. É importante que cada docente tenha consciência do papel que podem desempenhar as expetativas positivas, fazendo com que os alunos passem a acreditar que podem vir a alcançar resultados escolares positivos.

Acreditamos igualmente que é muito importante delegar funções de assistente no líder informal da turma, responsabilizando-o inclusivamente pela gestão do comportamento dos colegas. Esta parece ser das estratégias mais eficientes e infelizmente os docentes nem sempre a usam. Trata-se dum estratégia de corresponsabilização, cujo efeito pode ser visível se for assumida responsavelmente. Além disso parece ser cada vez mais importante estabelecer contratos que identifiquem os comportamentos a corrigir pelos alunos, no sentido de os responsabilizar e de os levar a desenvolver uma disciplina interior ou autodisciplina.

Por uma questão de bom senso é também fundamental que os docentes sejam capazes de separar os alunos mais perturbadores. Junto doutro aluno perturbador um aluno tem a tendência a ser ainda mais perturbador. Separado, essa tendência pode diminuir, contribuindo assim para melhoria do clima de aprendizagem.

5. Tudo o que apontámos anteriormente pode parecer apenas bom senso pedagógico. Não custa assumi-lo como tal. Tudo porém poderá cair por terra se faltar o fundamental. Por mais estratégias que um docente use, nada poderá dar bom efeito se este não programar e planificar bem as aulas. Nem sempre dá bom resultado confiar na improvisação. E duma coisa podemos estar certos: os nossos discentes entendem sempre quando o professor preparou ou não preparou as aulas. E não podemos esquecer esta regra de ouro: **Manter sempre os alunos ocupados, porque nada favorece tanto a indisciplina como não ter nada que fazer**.

(*) - Formador, Professor do Quadro da Escola Secundária com 3º Ciclo Secundária Quinta das Flores. Coimbra

São certamente muito diversas as estratégias para manter a disciplina na sala de aulas e prevenir conflitos: serenidade, flexibilidade, proximidade, reforço, corresponsabilização...

Bullying e *cyberbullying* – da compreensão à formação de professores

◗ Teresa Pessoa, Armanda Matos e João Amado (*)

A sociedade contemporânea e o rápido desenvolvimento tecnológico a que hoje assistimos conferem às escolas dinâmicas particulares. A atual compressão do espaço e do tempo concede a estas instituições características singulares que bem se materializam na recente criação dos mega-agrupamentos. Não se estranhe, pois, o aumento da pressão para que os professores desempenhem uma multiplicidade de papéis, com implicações diversas no diálogo e construção de uma cultura aprendente.

Também a diversidade cada vez maior de alunos e respetivas histórias de vida, a necessidade de cumprir programas com horários pré-estabelecidos, para além dos ritmos próprios dos discentes e a aceleração do desenvolvimento tecnológico são fatores que cedem às dinâmicas de aprendizagem uma natureza própria, em cujo âmbito devemos compreender os fenómenos da indisciplina, do *bullying* e do *cyberbullying*.

A indisciplina, enquanto infração às regras e normas de trabalho e de comportamento dentro das instituições, tem nos restantes fenómenos – o *bullying* e o *cyberbullying* – uma ampliação considerável nas suas consequências, na medida em que eles ameaçam mais intensamente as normas do são convívio entre cidadãos, pondo em causa os direitos fundamentais de pessoas e grupos, o bem-estar emocional dos sujeitos e o clima social indispensável para a consecução de todos os objetivos da escola.

O *bullying*, expressão intraduzível por uma outra palavra, tem vindo a ser definido – desde que alcançou a visibilidade que lhe foi dada pelos primeiros estudos, na época de 70 do século passado, por investigadores, de que se destaca Dan Olweus –, como um abuso de poder (com expressão física, psicológica ou de cariz social, como a exclusão do grupo), repetido persistentemente e prolongada no tempo, de um aluno ou de um grupo de alunos sobre outro aluno mais vulnerável (mais novo, mais fraco, menos autoconfiante) e que assume o papel de vítima, incapaz (física, psicológica ou socialmente) de dar uma resposta inibidora da agressão. A presença de observadores é considerada por alguns autores como fundamental para a compreensão das motivações que podem estar por de trás do *bullying*, em especial devido ao reforço (aplauso) que a sua atitude (raramente de defesa da vítima ou, sequer, de denúncia da situação) pode dar ao comportamento do ou dos agressores. Trata-se, portanto, de um comportamento, essencialmente grupal.

Mais recentemente, com a utilização massiva de telemóveis (com crescentes potencialidades comunicativas) e da *internet* (mormente através do uso das mais diversas redes sociais), e apesar do seu emprego altamente produtivo e benéfico em todos os domínios, tem-se vindo também a constatar o seu uso, por parte de crianças e jovens, para o envio de mensagens deliberadamente persecutórias, agressivas, hostis, ofensivas, denegridoras e perversas, que põem em causa a imagem e bom nome de outros, dando, assim, uma nova expressão ao *bullying* tradicional ou face a face. Trata-se, neste caso, do *cyberbullying*, que pode ser definido, de uma forma simples, como o *bullying* realizado através de canais eletrónicos de comunicação.

O *cyberbullying* partilha muitas das características do *bullying* face a face. No entanto, o recurso às tecnologias da informação e da comunicação confere aos comportamentos de *cyberbullying* uma especificidade que é necessário compreender, associada a três aspetos essenciais: o anonimato que as TIC possibilitam (e que contribui para o desequilíbrio de poder entre vítimas e agressores), o facto de o caráter repetido dos comportamentos poder ser quantificado em função do número de vezes que uma certa mensagem (texto, imagem ou vídeo) é colocada *online* ou é vista e, ainda, a possibilidade de a agressão poder ocorrer a qualquer hora do dia ou da noite e em qualquer lugar, condição que deixa as vítimas particularmente vulneráveis e agravando a impossibilidade de se defenderem. A estas características acresce o imensurável número de espetadores que um ato de *cyberbullying* pode reunir, devido às possibilidades tecnológicas de disseminação.

O cyberbullying partilha muitas das características do bullying face a face. No entanto, o recurso às tecnologias da informação e da comunicação confere aos comportamentos de cyberbullying uma especificidade que é necessário compreender.

Podemos dizer, então, que o fenómeno do *bullying*, quer na modalidade dita tradicional ou face a face, quer na modalidade eletrónica (*cyberbullying*) se constitui como um problema social com que todos os agentes educativos se devem preocupar. As escolas, enquanto contextos de desenvolvimento dos alunos e de formação para a vida em sociedade, desempenham um papel fundamental em termos de prevenção, deteção e construção de medidas para lidar com este problema, nas suas diversas faces. O desafio que os diferentes membros da comunidade educativa enfrentam, tendo em conta a gravidade e especificidade deste fenómeno, é complexo, tanto mais se tivermos em conta, nomeadamente, o carácter recente do *bullying* eletrónico e, ainda, a escassez de estudos e de orientações para a ação preventiva e corretiva do mesmo.

Neste contexto apraz-nos destacar três projetos, um nacional e dois europeus, em que temos estado envolvidos, e que constituem um investimento, quer no diagnóstico e compreensão, quer na formação de agentes e na construção de recursos que podem ser utilizados na prevenção e no combate a este problema.

O projeto nacional, intitulado *Cyberbullying* – Um diagnóstico da situação em Portugal, apoiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), a concretizar por duas equipas, uma da Universidade de Coimbra e outra da Universidade de Lisboa[1], visa, como a sua designação indica, proceder a um diagnóstico e a uma caracterização do problema, inquirindo crianças e jovens portugueses, de ambos os sexos, acerca da perceção do mesmo, tendo em conta os contextos (grandes cidades e zonas de província) em que situa a sua vida escolar e familiar. Está neste momento em curso, com a preciosa colaboração de diretores de escolas e de professores, e a nível nacional, a aplicação de um questionário previamente testado em diversas escolas de Coimbra e Lisboa.

O projeto europeu *CyberTraining: a research-based training manual on cyberbullying*[2] teve como objetivo o desenvolvimento de um manual para formadores na área do *cyberbullying*, em forma de *e-book*. O manual de formação está disponível nas diversas línguas dos parceiros, inclusive em português (em http://www.cybertraining-project.org/book) e é constituído por sete módulos que podem ser utilizados de uma forma flexível, de acordo com as necessidades dos formadores. Os quatro primeiros módulos oferecem uma introdução geral às estratégias e princípios da formação, às questões da segurança das TIC e da *Internet*, ao *cyberbullying* e às abordagens europeias para lidar com o *cyberbullying*. Os módulos seguintes elegem um conjunto de orientações, sugestões e conselhos práticos para os formadores que trabalham com os alunos, com os pais ou com outros membros da comunidade escolar.

O segundo projeto europeu, denominado *CyberTraining-4-Parents*[3] tem como objetivo desenvolver cursos de formação (presenciais e *online*) sobre *cyberbullying*, dirigidos a pais e formadores de pais. Trata-se de um projeto que teve início em Novembro de 2010, no âmbito do qual foram já realizados, na Universidade de Coimbra, 4 cursos de formação de formadores, e que terão continuidade mesmo depois de o projeto terminar (Novembro de 2012). De entre os resultados importantes deste projeto, destacamos ainda: a disponibilização gratuita, a pais interessados (e outros), de cursos *online* autodirigidos e a redação de um novo manual de formação de pais, igualmente em formato *e-book*.

O desafio que os diferentes membros da comunidade educativa enfrentam é complexo, tanto mais se tivermos em conta, nomeadamente, o carácter recente do bullying eletrónico e, ainda, a escassez de estudos e de orientações para a ação preventiva e corretiva do mesmo.

[1] O Investigador responsável é João Amado, Professor da Universidade de Coimbra.

[2] http://www.cybertraining-project.org/. O projeto, coordenado por Thomas Jäger, foi desenvolvido por equipas de oito países europeus, entre 2008 e 2010. A equipa portuguesa foi coordenada por João Amado.

[3] http://cybertraining4parents.org/aboutct4p&lang=Pt. O projeto *CyberTraining-4-Parents*, também coordenado por Thomas Jäeger, integra equipas de cinco países europeus e, ainda, Israel. A equipa portuguesa que participa desses projetos é coordenada por João Amado.

Ajudar a olhar a escola de forma crítica e transformar os problemas em momentos de desenvolvimento pessoal e profissional dos diversos agentes educativos, de forma fundamentada, foi o desafio dos cursos "Violência e Gestão de Conflitos na Escola" e "Gestão de Conflitos na Escola".

No que concerne à formação de professores em torno destes domínios e de domínios mais abrangentes, como os da indisciplina e violência escolar e os da gestão e mediação de conflitos, não podemos deixar de referir o trabalho que vem sendo desenvolvido, neste âmbito, na Universidade de Coimbra, e que envolve, igualmente, os signatários deste texto. Tal como já o dissemos acima, consideramos importante e fundamental a preparação da comunidade educativa não só para a compreensão sistémica de todo o conjunto de problemas que envolve comportamentos disruptivos, agressivos e de desvio à norma, como também para a aquisição de competências técnico-pedagógicas e interpessoais que permitam preveni-los e resolvê-los, aos níveis da aula e da escola.

Nesse sentido, a equipa[4] avançou, no início de 2010, com a ideia de oferecer formação contínua nesta área destinada a professores e outros agentes educativos. Foram criados, então, na modalidade de *b-learning* e no âmbito da oferta de Ensino a Distância da Universidade de Coimbra, os cursos de *Violência e Gestão de Conflitos na Escola* (VGCE – 100 horas) e de *Gestão de Conflitos na Escola* (GCE- 50 horas), acreditados pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua de Professores. O protocolo estabelecido, desde aquela data até ao presente, com o Ministério da Educação e Ciência constituiu uma das condições básicas e fundamentais para a sua concretização e para o êxito continuado das suas já oito edições: cinco, no ano letivo de 2010-2011, e três, no ano letivo de 2011-2012. Esta formação tem sido realizada com suporte na plataforma Moodle que, para além de todos os aspetos relativos à gestão da formação, permitiu criar cenários pedagógicos que, tendo em conta as avaliações internas e externas realizadas, responderam às necessidades de formação dos 360 professores já envolvidos e a nível nacional.

Ajudar a olhar a escola de forma crítica e transformar os problemas em momentos de desenvolvimento pessoal e profissional dos diversos agentes educativos, de forma fundamentada, foi o desafio destes cursos. No final da formação espera-se, assim, que todos os formandos tenham adquirido conhecimentos e competências necessárias para: reconhecer a diversidade de fatores de conflito disciplinar e violento na escola; identificar os fatores de proteção inerentes ao contexto escolar; reforçar esses mesmos fatores de proteção, pedagógicos e organizativos; participar ativamente em equipas escolares, promotoras de programas de prevenção da(s) indisciplina(s) (comportamento disruptivo e comportamentos que põem em causa o bom relacionamento entre pares ou com professores e outros agentes educativos) e da violência, de gestão e mediação de conflitos e de intervenção eficaz.

Em síntese, consideramos de grande importância a tomada de consciência, por parte dos agentes educativos, da natureza, fatores e consequências gravosas para os indivíduos, para a escola e para a sociedade em geral, dos comportamentos que, além de colocarem em causa a consecução dos objetivos da escola (ensinar e aprender), tornam, por vezes, a vida das pessoas (alunos, professores e outros agentes) um drama, senão mesmo uma tragédia, devido ao desprezo de valores como o respeito mútuo, a amizade e a solidariedade. Consideramos não menos importante que, para além do esforço de consciencialização necessário, se tente passar à ação concreta, no sentido de criar condições preventivas e remediativas das problemáticas constituídas pelos comportamentos intensamente agressivos, abusos de poder e desrespeito mútuo. Por tudo isso, temos vindo a empenhar-nos em projetos e em ações, como aqueles de que aqui demos conta, na certeza, de que problemas como os do *bullying* e do *cyberbullying* merecem o empenho de todos, num trabalho conjunto em que a Universidade e as Escolas de outros graus podem e devem dar as mãos.

(*) - Professores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

[4] Professores: João Amado (coordenador), Armanda Matos, Cristina Vieira e Teresa Pessoa.

Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo
Em volta da construção da disciplina

◗ **Júlia Teixeira e Rosário Pimentel (*)**

O projeto em desenvolvimento ao longo deste ano letivo, no Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo, teve como ponto de partida a necessidade sentida por alguns professores da criação de um espaço de partilha onde se pudesse refletir e discutir as questões de (in)disciplina. Também não foi despiciendo o facto de um dos elementos do grupo de trabalho ter frequentado, no ano lectivo de 2009/ 2010, um curso de formação denominado "**Violência e Gestão do Conflito na Escola**", da responsabilidade do Ensino à Distância da Universidade de Coimbra, protocolado com o Ministério da Educação e para a qual o Agrupamento foi convidado a participar. Da conjugação destes fatores e com o interesse que a questão suscita, (parece ser do domínio geral que a indisciplina é uma das fortes responsáveis pelo insucesso educativo), ficaram criadas as condições para a concretização do projeto.

A enorme carga burocrática a que as Escolas têm estado sujeitas nos últimos anos, tem deixado pouco tempo livre aos docentes para se sentarem, olharem a realidade do seu agrupamento, refletirem e decidirem o que fazer e como fazer. A indisciplina tem vindo a mostrar graves consequências em professores e alunos, muitas vezes, com contornos violentos e gerando *stress*, cansaço, preocupação, e desistência. Com este projeto de reflexão e construção de alguns caminhos pretendeu/pretende o Agrupamento refletir sobre o conceito multifacetado e até ambíguo da palavra indisciplina, definir caminhos para a construção da disciplina, partilhar e discutir os trilhos de sucesso que já existem e trazer à discussão uma das formas mais recentes e em expansão - o "cyberbullying" - tentando reconhecer os seus contornos numa perspetiva de prevenção.

Este projeto tem tido algumas sessões de trabalho com a participação de um grande número de professores do Agrupamento, em contexto informal e voluntário, e terminará em

Setembro, com um dia dedicado à temática do "cyberbulling", fazendo parte das atividades de abertura do ano letivo. Teremos como palestrantes o Professor Doutor João Amado e a sua equipa, que se têm dedicado a esta área tão problemática.

Pensamos que este projeto não deveria encerrar com essa última sessão, mas continuar como uma das prioridades de trabalho do Agrupamento, incluindo, para além dos docentes, todos os restantes elementos da comunidade educativa. No momento em que a Escola vai estender a sua escolaridade obrigatória, confluindo no mesmo espaço alunos de faixas etárias tão diversas, um trabalho continuado nesta área parece revelar-se de toda a utilidade.

Quando se aborda esta questão, falamos de muitas coisas ao mesmo tempo, com significados diferentes, resultando pois a necessidade de uma objetividade o mais profunda possível. São indispensáveis espaços de discussão, reflexão e partilha conjunta, que levem à clarificação de conceitos e à definição dos caminhos do que queremos construir nesta realidade concreta que é o nosso Agrupamento.

(*) - Professoras do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo

Agrupamento de Escolas de Soure
Programa PAES

João Ramos Pereira (*)

A crise económica com que nos debatemos tem arrastado consigo a degradação de um conjunto de normas de convivência social e a subversão de valores comummente aceites. A par de frequentes manifestações de incumprimento de regras e normas de urbanidade, sente-se uma agressividade latente no dia a dia das relações sociais, na banalização de linguagem imprópria, em locais públicos, ou no desrespeito pelas orientações dos mais velhos.

Sob os nossos olhos, vemos instalar-se esta doença social que conta, num extremo, com a indignação dos que solicitam mais "músculo" a quem manda ou, no outro extremo, os que se resignam aos "sinais dos tempos". É do senso comum que actuar sobre os sintomas, ignorando a causa do problema, poderá criar melhorias temporárias, mas nunca conduzirá à sua solução.

É neste contexto que se insere a actividade da escola, também ela nem sempre reunindo as condições necessárias para actuar sobre a génese dos problemas, ainda que sempre empenhada em corrigir ou minimizar os seus efeitos. A sua inserção na comunidade educativa faz dela objecto da influência do meio, obrigando-a muitas vezes a ser uma ilha isolada na defesa de princípios e valores. Na realidade, os alunos transportam consigo (pre)conceitos, atitudes e comportamentos que, ainda que lamentavelmente comuns na sociedade actual, se confrontam frequentemente com os que a escola veicula. Por exemplo, o individualismo ou a intolerância opõem-se à solidariedade, à entreajuda, ao respeito pela opinião do outro, à valorização do mérito. Assim, e por inerência da sua missão, a escola será sempre um espaço de conflitualidade; o seu êxito ou insucesso dependem da forma como consegue gerir, melhor ou pior, este desencontro de valores.

"O individualismo ou a intolerância opõem-se à solidariedade, à entreajuda, ao respeito pela opinião do outro, à valorização do mérito. Assim, e por inerência da sua missão, a escola será sempre um espaço de conflitualidade; o seu êxito ou insucesso depende da forma como consegue gerir, melhor ou pior, este desencontro de valores.

Claro que este papel é hoje mais difícil de desempenhar porque, para além de se ter agravado o problema, a escola perdeu muito da sua autoridade como centro de transmissão de conhecimento. Também os baixos níveis de escolaridade das famílias fazem com que as expectativas relativamente à escola não sejam muito elevadas, o que acaba por se transmitir aos filhos que a frequentam. Por último, a constante deriva da tutela, com as suas hesitações e equívocos e a legislação impossível de compatibilizar, longe de lhe dar tranquilidade, contribui para lhe dificultar a sua afirmação na sociedade. Mas se, no que diz respeito à componente meramente instrutiva de transmissão de conhecimentos, a escola pode ter concorrentes, já no que diz respeito ao seu papel educativo, ela é, e será sempre, insubstituível.

Esta situação irá agravar-se no próximo ano lectivo com a conclusão de alunos de cursos de educação e formação (CEF), com idade inferior aos 18 anos. A escolaridade obrigatória (artigo 2º da Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto) estabelece que estes alunos permanecem na escola até aos 18 anos ou até à conclusão do ensino secundário. Por outro lado, a legislação laboral em vigor permite a assinatura de contratos de trabalho por jovens com um mínimo de 16 anos (artigo 68º da Lei nº 7 /2009, de 25 de Junho). Tendo em conta que, de um modo geral, a composição das turmas deste tipo de oferta formativa é constituída por alunos em risco de abandono escolar (ponto 2 do Despacho nº 453 /2004, de 27 de Julho), aos quais quase sempre se associam dificuldades de aprendizagem, um historial de repetências, problemas disciplinares e a obrigação de frequência de cursos que não querem e pelos quais não manifestam qualquer tipo de interesse, são, por isso, expectáveis problemas frequentes de ordem disciplinar e perturbações da normal vida da escola, uma vez que as escolas estão privadas de lhes garantir continuidade formativa no ensino secundário. Acresce que não faz qualquer sentido que a escola continue a dedicar mais recursos humanos e tempo aos alunos que não querem estar na escola, penalizando todos aqueles que gostam de a frequentar, aceitam as suas regras e pretendem atingir patamares de excelência no seu percurso escolar.

O programa PAES (Programa Alternativo de Educação e Socialização), criado pelo Agrupamento de Escolas de Soure e pela Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, aparece pela necessidade de criar uma resposta a situações semelhantes que ocorrem regularmente na escola e que dificultam o seu funcionamento, impedindo-as de garantir o direito à educação de todos.

Na realidade, todos os anos há alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória que ultrapassam o limite de faltas permitido legalmente, por razões decorrentes da aplicação de medidas disciplinares sancionatórias de exclusão de frequência da escola. Estes alunos assumem atitudes perturbadoras, desinteresse pelas actividades lectivas e uma atitude de conflito com as regras em vigor na escola. A situação de possível retenção, em fases muito prematuras do ano escolar, acarreta para a escola a dificuldade acrescida de controlo de comportamentos desviantes e comprometedores.

A concretização deste programa passou por:

- Criação de actividades diárias em contexto de trabalho, nas oficinas da Câmara Municipal de Soure e dos Bombeiros Voluntários;
- Vinda semanal à escola para entrevistas com a psicóloga, a assistente social e a directora de turma, numa perspectiva de aprofundamento da sua formação cívica;
- Entrega de relatórios da sua actividade em contexto de trabalho;
- Cumprimento da actividade "um dia na prisão".

Este conjunto de actividades implicou a realização de protocolos com instituições associadas, de acordos de promoção e protecção com as famílias e com os alunos e a colaboração do Estabelecimento Prisional de Leiria. Procurou-se que as actividades em contexto de trabalho não fossem muito atractivas e tivessem um horário rígido, para que os alunos envolvidos percebessem que, com a formação que possuem, não poderão jamais aspirar a uma actividade exercida em melhores condições, mais bem remunerada ou socialmente aceite.

A escola não alienou as suas responsabilidades educativas sobre os jovens envolvidos neste projecto, mas em rigor não possui meios humanos, materiais, ou legais para, por si só, lidar, com êxito, com estas situações, nem para preservar os restantes alunos das consequências negativas impostas pelos comportamentos desviantes destes jovens que frequentemente se colocam no limiar da delinquência.

O acompanhamento, por parte de especialistas da escola, no trabalho de construção da personalidade, do director de turma ou até no trabalho de professores de áreas específicas, é um importante contributo para corrigir comportamentos. Por outro lado, o contacto regular com a escola é também uma oportunidade de os alunos retomarem a companhia de colegas/amigos e de serem confrontados com as virtudes do espaço escola.

A iniciativa "um dia na prisão", que envolveu os pais, directores de turma, CPCJ e a psicóloga coordenadora do projecto, teve naturalmente uma função intimidatória e constituiu uma oportunidade de reflexão sobre as consequências das escolhas que fazem e pela repercussão que têm no futuro. Tratou-se de uma iniciativa devidamente preparada que marcou claramente alguns dos alunos, se tivermos em linha de conta as manifestações de medo e de arrependimento que manifestaram, em alguns casos, pela primeira vez.

Este projecto constitui-se como uma resposta muito focalizada na resolução de situações muito específicas com que fomos confrontados. Não tem por isso que responder a todas as situações de indisciplina com que se confrontam as escolas, a maioria delas de resolução fácil pelo estatuto do aluno, ou com programas de socialização e integração que as escolas sempre promovem, ou ainda no âmbito de programas de mediação de conflitos em contexto escolar.

Por último, deve ser realçada a estreita relação que estabelecemos com a CPCJ, principal responsável pela qualidade, planeamento e organização do trabalho desenvolvido e pelo envolvimento de várias entidades da comunidade educativa.

A indisciplina não deve ser entendida apenas como um problema escolar; é um problema também social e, como tal, a sociedade através das entidades que a integram, deve envolver-se na sua resolução. A não ser assim, mais tarde ou mais cedo, o aluno abandona a escola e passa a ser um problema apenas da sociedade.

A indisciplina não deve ser entendida apenas como um problema escolar; é um problema também social e, como tal, a sociedade através das entidades que a integram, deve envolver-se na sua resolução.

(*) - Diretor do Agrupamento de Escolas de Soure

Por opção do autor, este artigo não está escrito de acordo com o novo acordo ortográfico

Agrupamento de Escolas de Soure

Projeto Rémora

◗ Anita Duarte (*) e Mónica Marques (**)

Rémora sendo tão pequenos não só se chegam a outros maiores, mas de tal sorte se lhes pegam aos costados que jamais os desferram...

Padre António Vieira
"Sermão de Santo
António aos Peixes"

A Escola assume um papel cada vez mais significativo na vida dos jovens, propondo-se garantir uma educação integral a todos os que acolhe, independentemente da sua proveniência ou características socioeconómicas e culturais. Esta missão ambiciosa encerra um desafio tripartido: chegar a todos, esbater desigualdades e contribuir para um processo de igualdade de oportunidades. Neste contexto, as competências exigidas pela escola promovem o desenvolvimento de capacidades intelectuais e sociais, num processo de construção simultânea de conhecimentos e relações interpessoais.

A proposta de acompanhamento tutorial delineada neste projeto pretende ser uma das linhas de atuação essenciais à concretização deste duplo papel educativo e formativo da escola. A par de vários projetos em desenvolvimento neste Agrupamento de Escolas, a atenção centra-se agora na importância das relações entre pares, na integração, comportamento, socialização e sucesso escolar dos adolescentes que compõem o seu universo educativo. A tutoria entre pares é uma prática já amplamente utilizada em vários países e em anos de escolaridade muito diferenciados. Os estudos efetuados sobre esta temática mostram que é uma prática eficaz numa escola de qualidade para todos, pois permite mobilizar a capacidade de mediação social, cultural e académica dos alunos e favorece a sua interação, valorizando o papel dos tutores e reforçando as capacidades dos tutorados. O Projeto Rémora surge, assim, da necessidade de valorização das relações sociais na escola, num processo de promoção da interação entre alunos. Pretende afirmar-se como um projeto de interajuda, alicerçado na partilha de experiências e colaboração positiva. Para a sua definição, muito contribuiu um dos exemplos mais conhecidos das relações bióticas estabelecidas entre seres vivos de uma mesma comunidade: a interação entre rémoras e tubarões. O pequeno peixe frágil fixa-se ao corpo do grande predador, sendo por ele transportado na procura de alimentos, numa relação positiva para si mesmo e neutra para o seu anfitrião. Aparentemente, o tubarão não ganha nada com as rémoras, de peso e tamanho insignificante, mas tolera a sua presença. Permite assim que estas estejam sempre por perto, o acompanhem e sigam para todo o lado, numa invulgar relação de aceitação e amizade.

Espera-se que os alunos mais novos, mais frágeis e mais vulneráveis possam encontrar apoios nos seus colegas mais velhos, conhecedores da realidade escolar na qual se iniciam, para vencer dificuldades de integração na escola ou na turma, minimizar comportamentos perturbadores e encontrar resposta para as suas mais diversas necessidades. Do aluno tutor espera-se um acompanhamento mais atento e mais próximo, na orientação do colega apoiado, numa relação de grande proximidade; do aluno tutorado espera-se que se sinta seguro e confiante nessa relação, para poder usufruir plenamente da ajuda que lhe é proporcionada, fazendo do seu tutor um exemplo a seguir. Tutor e tutorado terão competências diferentes que deverão ser conjuntamente valorizadas e aproveitadas. Todo este processo pressupõe o estabelecimento de um clima relacional de aceitação e abertura, uma atitude de disponibilidade e recetividade mútua, de responsabilidade ativa partilhada.

Será constituída uma bolsa de alunos tutores voluntários, cuja intervenção incidirá sobre o acolhimento dos novos alunos na transição de estabelecimento/passagem de ciclos; a integração no ambiente escolar na procura da promoção da convivência entre faixas etárias diferentes; o apoio à melhoria do clima de trabalho no seio da escola com ajuda à progressão de quem sente dificuldades.

Existirá também um grupo de coordenação com professores, assistente social e psicóloga escolar para garantir a realização das atividades com prática supervisionada e reunir mensalmente com os tubarões (alunos tutores) para acompanhamento dos progressos das rémoras (alunos apoiados) que, da sua proteção beneficiarem.

Uma estratégia colaborativa, de interação, envolvimento e cooperação entre alunos mais velhos e mais novos para valorização dos aspetos cognitivos e socioemocionais, num clima de escola propício às aprendizagens, ao reforço da autoestima e das relações interpessoais.

(*) - Assessora da Direção do Agrup. de Esc. de Soure
(**) - Assistente Social

Agrupamento de Condeixa-a-Nova

Mediação escolar na Escola Secundária Fernando Namora – tópicos para uma reflexão

◗ Rui Damasceno Rato (*)

1. Mediação em contexto educativo

A escola, enquanto privilegiado espaço social, propicia o desenvolvimento de interações entre os diferentes atores sociais (alunos, professores, funcionários, técnicos, diretores, etc.), contribuindo para o processo de socialização e assimilação dos distintos papéis sociais, de modo a criarem-se comportamentos recíprocos que deverão tornar-se compatíveis e complementares. Se, no processo de socialização, os elementos da comunidade educativa não se reveem nos papéis sociais, no respeito a normas, regras e valores ligados ao ensino e à disciplina na sala de aula, natural se torna que surjam confrontos interpessoais influenciados por interesses e expetativas individuais, agravados por dados de personalidade dos sujeitos envolvidos.

Muito da bibliografia da especialidade (Formosinho, 2005, Almeida et al, 2009, Almeida, 2009 e Tomás, 2010) vem alertando para a crescente existência de conflitualidades interpessoais, manifestações de violência entre pares, indisciplina, insucesso e abandono escolar, revelados de diversas formas. Tendo alguns incidentes como causas, fatores exteriores à escola acabam por nela desembocar, na própria sala de aula e/ou espaços próximos. Assiste-se a confrontos verbais, quando não físicos, que urge colmatar. Torna-se, assim, urgente, desenvolver na escola uma "(...) educação para a gestão positiva dos conflitos(...)" (Tomás, 2011:5) como aliás se vem implementando em diversos países e, igualmente, em Portugal.

No nosso país, a mediação escolar surge na década de 90, sob impulso de programas comunitários de inserção socioprofissional para grupos sociais desfavorecidos. Algumas entidades nacionais estabeleceram parcerias com organizações de países da UE, onde a mediação vinha assumindo preocupações na formação/inserção no mercado de trabalho, principalmente, de jovens excluídos do sistema educativo. Na mesma década, assiste-se à preocupação do Ministério da Educação em desenvolver experiências-piloto de formação e integração de mediadores em escolas mais problemáticas e/ou com alunos de minorias étnicas[1]. Foram projetos que permitiram, segundo Almeida, valorizar o "(...) conceito de mediação e a figura do mediador." (Almeida, V. 2009:78), nos contextos formativos e escolares.

Com a criação, em 2000, do Projeto de Educação para a Cidadania Democrática, da responsabilidade do Conselho da Europa e, em Portugal, do Grupo de Trabalho para Mediadores Culturais, de iniciativa do Ministério da Educação, passa a ser reconhecido o papel do mediador sociocultural para a inserção profissional de comunidades étnicas minoritárias.

Excluindo legislação específica para a regulamentação das funções de mediador pessoal e social, no âmbito dos Cursos de Educação e Formação de Jovens e Adultos, as escolas portuguesas encontram-se, ainda, desprovidas de dispositivos legais enquadradores para a mediação escolar e seus mediadores.

Algumas das estruturas criadas em estabelecimentos de ensino continuam a ser fruto do trabalho assertivo de professores e órgãos de gestão. Tem sido este o exemplo da Escola Secundária Fernando Namora, desde 2009, alargado, este ano letivo, a outra das unidades de gestão do seu atual Agrupamento.

As escolas portuguesas encontram-se, ainda, desprovidas de dispositivos legais enquadradores para a mediação escolar e seus mediadores. Algumas das estruturas criadas em estabelecimentos de ensino continuam a ser fruto do trabalho assertivo de professores e órgãos de gestão.

2. Gabinete de Mediação de Conflitos *versus* Gabinete de Mediação Escolar (G.M.E.) – criação, composição e articulação com algumas estruturas educativas

A criação, em 2009-2010, com carácter experimental, do então designado Gabinete de Mediação de Conflitos na Escola Secundária Fernando Namora, pretendia trazer para o seio da comunidade educativa um novo conceito para a resolução de conflitos interpessoais entre os seus vários membros. De iniciativa da direção, pretendia ver articulada a sua ação com os Serviços de Psicologia e Orientação, Diretores de Turma e órgão de gestão[2], numa perspetiva de

[1] Catarina Tomás, num dos capítulos da obra já referenciada, dá uma desenvolvida informação não só da evolução diacrónica da mediação escolar em Portugal como, fundamentalmente, do corpo legislativo e organismos interventores (Tomás, 2010:30-36).

[2] Damos como exemplo algumas iniciativas divulgadas no nº2 de Setembro de 2011 desta mesma revista, seja na formação de professores mediadores, seja na proposta de ações de formação para não docentes.

rede como alguns autores vêm defendendo e incrementando em diferentes projetos (Ferreira cit. Formosinho, 2005:265-306, Simão et al, 2009 e Almeida, V. 2009). Dotado de instalações próprias, contou, desde o seu início, com a colaboração de docentes pertencentes, preferencialmente, ao Departamento de Ciências Sociais e Humanas, por entender a Direção ser o núcleo de professores que, por inerência de formação académica, melhor se adequavam ao exercício desta atividade. Aos professores mediadores foram atribuídas horas da sua componente letiva para, em gabinete[3], assegurarem um conjunto de atividades centradas na mediação de conflitos em contexto de sala de aula e/ou espaços escolares e sob a orientação de um professor coordenador nomeado pela Direção.

Se, nos primeiro e segundo anos letivos, a inexistência de um articulado em Regulamento Interno obrigava à definição de um conjunto de normas procedimentais de atuação, em colaboração com os SPO e Direção, já na atualidade, a aprovação de um artigo consignador desta estrutura interventiva acabaria por agilizar alguns passos de atuação dos mediadores. O atual G.M.E. é, pois, considerado, no R.I. do Agrupamento uma *"(...)instância mediadora que poderá ser criada em qualquer escola do Agrupamento, com vista à resolução de conflitos em contexto de sala de aula ou lugar onde decorram actividades escolares."* (AECN,2011:Artº128)

A criação de um Gabinete de Mediação Escolar é prova da necessidade de existência de uma estrutura que permita um programa de Mediação de conflitos inerentes à (com)vivência de todos os intervenientes na/da comunidade escolar sendo um espaço alternativo para a mediação/resolução de situações de conflito

3. Mediação escolar no Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova

O recente Regulamento Interno (Março 2011) do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, ao conter, pela primeira vez, um articulado específico sobre mediação escolar (Secção X – Artºs 128 a 131) releva a importância reconhecida pelos órgãos de gestão para a existência de uma instância desta natureza nas diversas escolas agrupadas. Assim, ao possibilitar-se a criação de um Gabinete de Mediação Escolar (G.M.E.), (designação agora adotada) em mais de um estabelecimento de ensino é prova da necessidade de existência de uma estrutura que permita um *"(...) programa de Mediação de conflitos inerentes à (com)vivência de todos os intervenientes na/da comunidade escolar [sendo] um espaço alternativo para a mediação/resolução de situações de conflito (...)"* (AECN,2011:Artº128 e 129) em fundamental colaboração com as demais estruturas educativas, tendo em vista a *"(...) construção de oportunidades de relacionamento interpessoal e prevenção de conflitos sociais [corrigindo] comportamentos considerados impróprios, inadequados ou violadores dos direitos e deveres de todos os membros da Comunidade Escolar."* (AECN,2011:Artº129).

Esta "individualidade" institucional do G.M.E. não o tem privado de continuar a colaborar com as demais instâncias da escola, pois, estatutariamente articular-se-á com *"(...) os órgãos de gestão, S.P.O., Coordenadores de Ciclo, Professores Tutores ou outras estruturas educativas, sempre que as situações de mediação o aconselhem"* (AECN,2011:Artº131, ponto 2). É neste contexto que a participação dos S.P.O, se tem pautado com a presença da Psicóloga nas reuniões de avaliação trimestral e em protocolos de cooperação para situações que têm requerido estudo e/ou aplicação de testes da especialidade.

Por outro lado, a recondução da maioria dos professores mediadores tem favorecido o desempenho de funções. Ao professor coordenador é reservado um papel de *"(...)interlocutor privilegiado com os órgãos de gestão e estruturas educativas do Agrupamento."* (AECN, 2011:38). Foi com esta determinação que a Direção solicitou o acompanhamento do novo G.M.E. criado, no presente ano letivo, na Escola Básica 2,3 do Agrupamento.

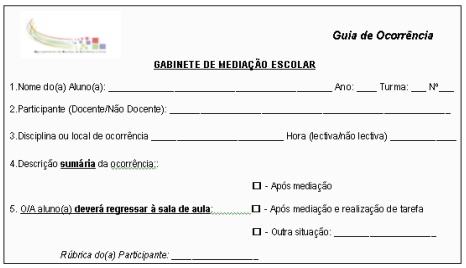
É ainda neste quadro cooperativo que vêm sendo fornecidas e/ou solicitadas informações, aos diretores de turma sobre determinados processos de mediação, principalmente, se a mediação envolve outros alunos e/ou docentes da turma.

Por fim, tem entendido a direção, que os professores mediadores enquanto interlocutores privilegiados na área da indisciplina, deverão complementar o seu trabalho com a instrução de processos disciplinares e a designação preferencial de professores tutores.

[3] Por razões de mancha horária dos professores mediadores e dos horários letivos dos alunos, têm-se dado prioridade ao atendimento no período da manhã e em algumas tardes. É disposição em análise para futuros ajustamentos.

4. Registo de conflitos/Guias de Ocorrência/propostas de mediação

Entendendo-se que qualquer conflito, ao envolver pelo menos duas partes litigantes, não ocorre, necessariamente, na presença do mediador, requeria o Gabinete ter as versões das situações de litígio para, em confronto, atuar em conformidade. Tal facto obrigou a criar um suporte escrito que retratasse o relato do acontecimento. Surge, neste contexto, a chamada *Guia de Ocorrência* que, preenchida por qualquer membro da comunidade educativa (Fig.1), descreve muito sumariamente a situação de conflito[4].



Guia de Ocorrência

GABINETE DE MEDIAÇÃO ESCOLAR

1.Nome do(a) Aluno(a): _____ Ano: ____ Turma: ___ Nº___

2.Participante (Docente/Não Docente): _____

3.Disciplina ou local de ocorrência _____ Hora (lectiva/não lectiva) _____

4.Descrição **sumária** da ocorrência.:

☐ - Após mediação

5. O/A aluno(a) **deverá regressar à sala de aula** ☐ - Após mediação e realização de tarefa

☐ - Outra situação: _____

Rúbrica do(a) Participante: _____

Figura 1 - Guia de Ocorrência a preencher pelo participante

Nos casos de ordem de saída da sala de aula e outros locais de trabalho escolar, prescreve o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário[5] e o Regulamento Interno do Agrupamento[6] que competirá ao professor *"(...)determinar o período de tempo durante o qual o aluno deve permanecer fora da sala de aula [e se a] aplicação de medida correctiva acarreta ou não marcação de falta e, se for caso disso, quais as actividades que o aluno deve desenvolver no decurso desse período de tempo."*. Esta imposição legal obrigou a referenciar, na Guia de Ocorrência do professor participante, a sugestão para o cumprimento do articulado.

Em gabinete e de posse da respetiva participação, o mediador preenche um pequeno formulário onde regista a versão do ocorrido pelo aluno. A confrontação com a descrição do participante deverá fornecer dados para a implementação da mediação, cuja(s) proposta(s) de medida(s) registará neste mesmo impresso, a rubricar pelo aluno como forma de responsabilização (Fig.2). Consoante a indicação do professor participante, assim o aluno litigante regressará, ou não, à sala de aula/espaço de atividade letiva, cumprindo sempre a tarefa estipulada pelo docente, respeitando o prescrito legal.

GABINETE DE MEDIAÇÃO ESCOLAR

DATA_____ **REGISTO DE OCORRÊNCIA Nº_____**

Hora de entrada _____/Hora de saída_____

Mediador: _____ Aluno(a): _____ Ano____ Turma___ Nº___

Participante (Docente/Não Docente)_____Disciplina/local de ocorrência ____ Hora lectiva/não lectiva _____

Ocorrência descrita pelo(a) aluno(a):

Rúbrica do(a) aluno(a): _____

Medida proposta pelo Mediador:

Data: _____ Rúbrica do mediador: _____

Anexar Guia de Ocorrência do(a) Participante

Figura 2 - Registo de Ocorrência pelo Mediador e propostas de mediação

A consulta das Guias e Registos de Ocorrência deste último triénio revelam serem situações de reiterada desobediência a solicitações de professores e/ou perturbações do normal decurso das aulas as principais causas que requerem a atuação do gabinete de mediação escolar.

5. Processos mediados por nível de ensino – triénio 2009-2012

Por se dispor das Guias de Ocorrência destes três últimos anos letivos, dos **processos mediados na escola secundária** a sua análise permite fazer, entre outras possibilidades, uma breve caracterização do total de alunos envolvidos, por nível de ensino. Assim, o **Quadro I**, sintetiza este desiderato.

Ano Lectivo	Processos mediados	Nível de ensino			
		3ºciclo		Ensino secundário	
		Ensino regular	C.E.F.	Ensino regular	Cursos profissionais
2009-2010	38	33	5	---	---
2010-2011	21	17	1	---	3
2011-2012	23	7	14	---	2

Quadro I - Total de processos mediados por nível de ensino (2009-2012)

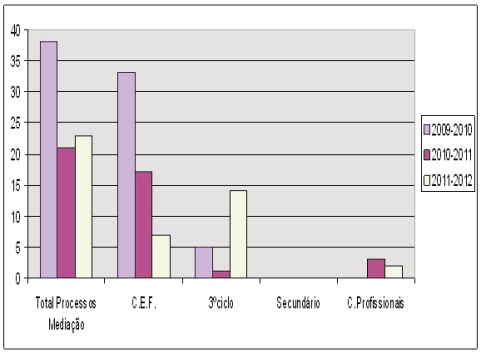
[4] Para possibilitar o acesso às Guias de Ocorrência a docentes e não docentes, foram colocadas, para uso dos primeiros, diversos exemplares (em bolsa) no final do livro de ponto de cada turma (com divulgação do horário de atendimento do GME) e, para os restantes membros da escola, em locais de acesso comum (Biblioteca, PBX, corredores de piso, Papelaria, Bar, SPO, GME), acompanhados do horário do gabinete de mediação.

[5] Artº26º, ponto 5, da Lei nº30/2002 de 20 de Dezembro, republicada a 2 de Setembro de 2010.

[6] Artº208º, pontos 3 e 4.

A representação gráfica dos mesmos valores (**Gráfico 1**) permite verificar ser o 3º ciclo o nível de ensino onde ocorrem mais situações de mediação, embora com ligeira flutuação para os anos letivos subsequentes. Excepção revelou-se, este ano letivo, para um significativo valor de participações para alunos de 1º ano do C.E.F., a decorrer na escola secundária.Se, para o ensino secundário regular, não foram pedidas intervenções do gabinete, os restantes casos de conflitos (cursos profissionais), parecem não merecer grande preocupação por serem, conforme registos, situações pontuais.

Gráfico 1 - Processos de mediação por nível de ensino (2009-2012)



Pelo facto de estarem, maioritariamente, em alunos de 3º ciclo e C.E.F., como testemunham os documentos, os motivos de alguns conflitos, convirá reflectir sobre causas dos incidentes, sua frequência, interventores e circunstâncias de ocorrência. Estes fatores são referências para trabalhos futuros dos mediadores e demais instâncias educativas do agrupamento.

Reflita-se, igualmente, na necessidade de aprofundar conhecimentos, repensar práticas, procurar formação especializada no âmbito da mediação de conflitos

6. Mediação escolar – tópicos para uma reflexão final

Entende-se, assim, que o Gabinete de Mediação Escolar nunca deverá perder a indispensável atuação conjunta com os SPO, Coordenadores de Diretores de Turma, Professores Tutores, Pais e Encarregados de Educação, Diretores de CEF e Cursos Profissionais, Órgãos de Gestão, e até estruturas exteriores à escola, colaborando todos na *"(...)criação de novos espaços de socialização e modelos alternativos de gestão das relações sociais"* (Almeida,2009:74). Recorda-se a importância do relacionamento com gabinetes de aconselhamento psicológico e médico dos serviços públicos e privados, Comissão de Protecção de Crianças e Jovens do Concelho, e outras entidades que igualmente intervenham na minimização de conflitos, de modo a que os *"(...) mediadores escolares (...) através do estabelecimento de parcerias, [concretizem] uma mediação institucional."* (Almeida,V.2009:75). Implícita está a noção comunicacional da mediação, como Helena Almeida e Catarina Tomás a prescrevem, a que se junta o papel de catalisador a desempenhar pelo mediador (Almeida, H. 2009:117-118 e Tomás, 2010:31).

Reflita-se, ainda, na possível relação da atuação do G.M.E., não apenas com a diminuição do número de participações, ao longo de cada ano letivo, mas também com o número de processos disciplinares instaurados/medidas disciplinares sancionatórias aplicadas aos alunos da escola secundária, unidade de gestão que serviu agora de exemplo.

Reflita-se, igualmente, na necessidade de aprofundar conhecimentos, repensar práticas, procurar formação especializada no âmbito da mediação de conflitos, seja para o universo dos professores mediadores que já exercem funções, seja para os que venham a ser designados para esta novel instância educativa.

A terminar, concorde-se com Vítor Almeida ao esperar-se do mediador (escolar!) não apenas uma intervenção de ordem moral, de educação para a disciplina, para o cumprimento de regras básicas de convivência entre todos os membros da comunidade educativa, mas uma mediação inscrita *"(...) progressivamente, numa perspectiva mais alargada de acção para o desenvolvimento pessoal e social (...)"* (Almeida, V. 2009:76) dos alunos.

Referências bibliográficas

Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova (2011) *Regulamento Interno*. Condeixa-a-Nova: A.E.C.N.

Almeida, Helena Neves (2009) Um panorama das mediações nas sociedades. Na senda da construção de sentido da mediação em contexto educativo, in, Ana Margarida et al (2009) *Tutoria e Mediação em Educação* (p.115-128)

Almeida, Vítor de Almeida (2009) *O mediador sócio-cultural em contexto escolar. Contributos para a compreensão da sua função social*. Lisboa: Edições Pedago, Lda.

Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário. Lisboa: Diário da República, 1ªsérie-nº171 de 2 de Setembro de 2010.

Ferreira, Fernando Ilídio (2005) Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação, in João Formosinho (2005) *Administração da educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (p.265-306)

Formosinho, João (2005) *Administração da educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA

Simão, Ana Margarida V. V.; Caetano, A.P.;Freire, I.P. (org.) (2009) *Tutoria e Mediação em Educação*. Lisboa: Educa. Fora de coleção, 8.

Tomás, Catarina A. R. (2010) *Mediação escolar: para uma gestão positiva dos conflitos*. Relatório de estágio do mestrado em Sociologia apresentado à Faculdade de Economia de Coimbra. Coimbra: FEUC.

(*) - Professor e Coordenador do Gabinete de Mediação Escolar
Ag.Esc.Condeixa-a-Nova/Esc.Sec.Fernando Namora

Utilização de Heurísticas na disciplina de Matemática - Ferramentas para Resolução de Problemas

◗ **Nuno Rodrigues (*), Alexander Kovacec (**) e Ana Cristina Almeida (***)**

O Nova Ágora promoveu, no último trimestre de 2011, a ação de formação *Utilização de Heurísticas na disciplina de Matemática - Ferramentas para Resolução de Problemas*. Destinada a docentes do Terceiro Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, contou com a participação de dezoito professores de onze Agrupamentos de Escolas. A Oficina de Matemática foi conduzida pelo formador Nuno Rodrigues, com a colaboração da Professora Doutora Ana Cristina Ferreira de Almeida, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, e do Professor Doutor Alexander Kovacec, do Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra.

A carga horária de cinquenta horas foi dividida, em partes iguais, por sessões presenciais, dedicadas à análise de problemas matemáticos, dinâmica de grupos, debates com base em materiais indutores e acompanhamento individual dos formandos, tendo o trabalho autónomo incidido na planificação de atividades e implementação, em sala de aula, de tarefas que culminaram na elaboração de um portfólio. A metodologia utilizada teve por base o modelo de resolução de problemas apresentado por George Pólya (1887-1985) no livro *How to Solve It* (1945), tendo sido exploradas estratégias de ensino e aprendizagem propícias a um maior interesse e participação do aluno, para *ensinar o estudante a pensar* como resolver problemas matemáticos, substituindo o habitual e prejudicial *ensinar o que pensar* ou *ensinar o que fazer*.

A primeira sessão, realizada em 2011/09/30, foi dedicada à apresentação dos conteúdos e auscultação das expectativas dos intervenientes. Concluído este ponto, os formandos foram convidados a participar numa atividade inspirada na Teoria do Equilíbrio, de John Nash. Constituíram-se, para o efeito, quatro grupos, tendo cada grupo recebido dois cartões: um cartão com a letra X e outro com a letra Y. O objetivo era obter o maior número possível de pontos, no fim das dez jogadas. Foi entregue uma tabela (Figura 1), com todas as combinações possíveis de letras e pontuação, de acordo com a letra escolhida.

X = -10		Y = -20		X = 10		Y = -10		Y = 10
X = -10		Y = -20		X = 10		Y = -10		Y = 10
X = -10		X = 20		X = 10		Y = -10		Y = 10
X = -10		X = 20		Y = -30		X = 30		Y = 10

Figura 1

Por exemplo, se todos os grupos, na primeira jogada, optarem por levantar o cartão X, cada grupo recebe dez pontos negativos.

Os elementos de cada grupo tiveram oportunidade de dialogar entre si, durante um período de tempo previamente estabelecido, para decidir a respeito da letra a exibir. Esgotado o tempo os representantes de cada grupo mostraram, em simultâneo, a letra escolhida. Antes de se iniciar a terceira ronda, o formador permitiu o diálogo entre todos os participantes para delinearem uma eventual estratégia de jogo. A pontuação obtida nesta ronda foi multiplicada por três. A mesma oportunidade foi concedida, antes do início da quinta ronda, onde a pontuação foi multiplicada por cinco, e antes do início da décima ronda, tendo agora a pontuação obtida sido multiplicada por dez.

O objetivo do jogo consiste em obter o maior número possível de pontos, no fim das dez jogadas (Figura 2).

EQUIPAS / JOGO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	PONTUAÇAO FINAL
PONTUAÇAO	x 1	x 1	x 3	x 1	x 5	x 1	x 1	x 1	x 1	x 10	

Figura 2

Para alcançar tal desígnio todos os grupos têm de levantar sempre o cartão com a letra Y, o que permite a cada equipa somar 10 pontos, num total de 40 pontos, ou mais, no caso das jogadas

três, cinco e dez. No entanto, tal como aconteceu com os formandos da Oficina de Matemática, é muito provável que um, ou eventualmente mais grupos, decida levantar a letra X, para ganhar vantagem em duas frentes: somar mais pontos e penalizar as equipas adversárias. Nas jogadas seguintes, as equipas que anteriormente jogaram Y depressa deixam de o fazer, e com todos a erguer o cartão X, as pontuações rapidamente se degradam. Conscientes do que está a acontecer, alguns ou mesmo a totalidade dos grupos, nos momentos em que é permitido o diálogo, vão pretender que todos joguem a letra Y para recuperarem pontuação, mas a desconfiança instalou-se, minando a confiança coletiva. A probabilidade de todos os grupos jogarem sempre X até ao fim é, agora, reduzida. Independentemente da equipa que termina com o melhor saldo pontual, nunca pode verdadeiramente ser declarada vencedora, porque só quando todas terminam com 250 pontos é que se cumpre o objetivo do jogo: obter o maior número possível de pontos, no fim das dez jogadas!

A mensagem foi compreendida por todos! A cooperação prevalece sobre o individualismo.

A sessão de 2011/10/04 foi dedicada à apresentação e análise de problemas clássicos da História da Matemática. O método utilizado no Egito Antigo para cálculo do valor de π, o paradoxo *Aquiles e a Tartaruga*, enunciado por Zenão de Eleia (490/485 a. C? - 430 a. C?), o problema dos coelhos incluído em *Liber Abaci*, escrito em 1202, por Leonardo Fibonacci (1170 - 1250) e a sua relação com o número de ouro, assim como o problema das pontes de Konigsberg, solucionado por Leonhard Euler (1707 - 1783), permitiram trabalhar, entre outros, conceitos de Geometria, Álgebra e Teoria de Grafos.

Carl Friedrich Gauss

Qual é o resultado da soma dos primeiros cem números naturais? Carl Friedrich Gauss (1777 - 1855), com nove anos de idade, alcançou a solução num ápice. A sua argumentação conjugou simplicidade e eficiência. Se 1 + 100 = 101, 2 + 99 = 101, 3 + 98 = 101, 4 + 97 = 101... 49 + 52 = 101, 50 + 51 = 101, então, formados os 50 pares de números, a resposta é 50 × 101 = 5050. Gauss utilizou, ainda que sem a enunciar, a propriedade da simetria das progressões aritméticas. Numa progressão aritmética, a soma dos termos igualmente distanciados dos extremos é igual à soma dos extremos.

A terceira sessão, em 2011/10/07, foi dedicada à leitura e interpretação das primeiras páginas do *Livro de Álgebra* de Pedro Nunes (1502-1578), onde o matemático português escreve a respeito da resolução de equações do segundo grau. A obra, redigida em Castelhano, e preparada ao longo de mais de três décadas, foi publicada no ano de 1567 (Figura 3).

A Álgebra é definida por Pedro Nunes como *"conta fácil e breve para conhecer a quantidade ignota, em qualquer propósito de Aritmética e Geometria, e em toda outra arte que usa de conta e de medida, como são Cosmografia, Astrologia, Arquitetura e Mercantil"*. Utiliza no seu discurso demonstrativo o número (arte de dizer qualquer quantidade composta por unidades), a cosa (x) e o censo(x^2).

LIBRO
DE ALGEBRA
EN ARITHMETICA
Y GEOMETRIA.
Compuesto por el Doctor Pedro Nuñez, Cosmographo Mayor del Rey de Portugal, y Catheratico jubilado en la Cathedra de Mathematica en la Vniuersidad de Coymbra.
EN AMBERS.

Figura 3

Os formandos, nas sessões de 2011/10/12 e de 2011/10/14, envolveram-se na resolução, com recurso às heurísticas preconizadas por George Pólya, de questões extraídas dos arquivos do Canguru Matemático Sem Fronteiras. Em Portugal, esta prova realiza-se desde o ano 2005, constituindo uma oportunidade para professores e alunos praticarem resolução de problemas. O nome singular da prova é uma homenagem a dois professores, André Deledicq e Jean Pierre Boudine, que, em 1991, conceberam o *Kangourou*, competição inspirada numa prova de escolha múltipla do início da década de 1980 criada, na Austrália, por Peter O'Holloran.

No seguimento do trabalho efetuado em sessões anteriores, concluiu-se um guião de resolução de problemas, para alunos do Terceiro Ciclo de Escolaridade, tendo por base a leitura e compreensão do enunciado, elaboração de um plano, sua execução e verificação da solução.

Após um intervalo de três semanas para implementação, em sala de aula, de resolução de problemas, assente no modelo de Pólya, a Oficina de Matemática retomou as sessões presenciais em 2011/11/04, tendo prosseguido em 2011/11/11 e 2011/11/18. O tema principal foi a apresentação de atividades desenvolvidas pelos formandos junto dos seus alunos, discussão dos resultados obtidos e análise das principais dificuldades sentidas por alunos e professores.

A convite de alguns formandos, o Professor Doutor Alexander Kovacec e a Professora Doutora Ana Cristina Almeida deslocaram-se às escolas promovendo, no terreno, a aplicação de heurísticas na resolução de problemas, abraçando os preceitos da Psicologia Educacional. Atente-se nas palavras da professora Célia Margarida Fonseca Martins, docente no Agrupamento de Escolas Infante D. Pedro, em Penela.

"Numa sexta-feira, 2011/11/11, final de semana cansativa, final de manhã, depois duma aula exaustiva de Educação Física, foi com muito gosto que os alunos receberam a visita da Professora Ana Cristina, (...), falou na destreza, capacidades e vantagens das heurísticas na vida pessoal de cada um e descreveu um pouco da Universidade de Coimbra, aguçando o apetite para prosseguir estudos..."

"O Professor (2011/12/02) fez uma autêntica palestra sobre Probabilidades. (...) Os alunos ficaram com a sensação de que ficou muita coisa por perceber, mas a verdade é que as noções intuitivas da lei dos grandes números, das incertezas no cálculo das probabilidades, e até de limite, foram profundamente trabalhadas sem eles notarem. (...) A brincar, foram estabelecidas muitas conexões matemáticas, feitas muitas revisões e relacionaram-se muitos conhecimentos de matérias diferentes. O humor, a espontaneidade, a simpatia e a sapiência do Professor cativaram os alunos, durante os dois últimos tempos letivos de sexta-feira à tarde, e fizeram 90 minutos parecer meia hora. Forneceu muitas ferramentas, vontade e curiosidade para as aulas seguintes, que correram saudavelmente fluídas, interessantes e repletas de vontade de saber."

O penúltimo encontro realizou-se em 2011/11/25, tendo o formador conduzido uma apresentação em *PowerPoint* sobre Métodos de Votação, com base no trabalho de Kenneth Arrow, vencedor do Prémio Nobel da Economia em 1972. Sobre este tema foi analisado, entre outros tópicos, o poder de cada um dos países com assento no Conselho de Segurança das Nações Unidas. O problema, explorado com base em conceitos matemáticos, permitiu concluir que cada membro permanente tem, aproximadamente, dez vezes mais poder que cada membro não permanente.

A Oficina de Matemática terminou em 2011/12/09, com referências aos diferentes conteúdos abordados ao longo das sessões e a auscultação das opiniões e críticas dos formandos. Todos os participantes receberam um CD com os materiais disponibilizados e temas abordados, sendo impossível, neste artigo, referi-los na sua totalidade.

O interesse e participação que os formandos manifestaram ao longo das sessões provam a importância da *Utilização de Heurísticas na disciplina de Matemática – Ferramentas para Resolução de Problemas*. Uma vez que o desafio de ensinar se renova a cada ano letivo e a Matemática não só acompanha a evolução da sociedade como é responsável pela sua transformação, a implementação de problemas que suscitem o interesse dos alunos é uma peça vital no processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

(*) - Nuno Álvaro Ferreira Rodrigues: Licenciado em Matemática – Ramo de Formação Educacional, em 2002, e Mestre em Ensino de Matemática no 3º ciclo do Ensino Básico e no Secundário, pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, em 2010. Atualmente frequenta o curso de doutoramento em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação na Universidade de Coimbra. É formador de Matemática no Ensino Profissional Público e Privado.

(**) - Alexander Kovacec: Doutorado em Matemática pela Universidade de Viena de Áustria, em 1980. Atualmente é Professor Auxiliar do Departamento de Matemática da Universidade de Coimbra e um dos membros do Projeto Delfos (Escola de Matemática para Jovens) que visa o enriquecimento matemático de alunos que frequentam do 5º ao 12º ano de escolaridade. É responsável pela preparação de estudantes que participam em competições internacionais de Matemática.

(***) - Ana Cristina Ferreira de Almeida: Doutorada pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, em 2004, com tese na área de Psicologia Pedagógica acerca do tema "Resolução de Problemas em Psicologia e Educação". É Professora nesta Instituição de Ensino desde 1990, tendo lecionado, entre outras, as unidades curriculares de Métodos e Técnicas da Educação, Ramo Educacional (FL/FCT-UC) e Teorias e Modelos de Resolução de Problemas. É responsável pela consulta de Resolução de Problemas e Aprendizagem no Centro de Prestação de Serviços à Comunidade, na FPCE-UC. Vem-se interessando pelo estudo e intervenção de aprendizagem baseada em problemas / em projetos / em jogos.

O cinema como *ferramenta* pedagógico-didática no ensino da filosofia

◗ Cristina Janicas (*)

O cinema é um recurso que pode potenciar a aprendizagem de conceitos, a formulação de problemas, o desenvolvimento de argumentações de caráter filosófico e o pensar de temas incontornáveis da filosofia.

O cinema, enquanto modalidade de ensino-aprendizagem, justifica-se não só por se tratar de um instrumento educativo que auxilia na reflexão sobre determinados problemas que são da filosofia, mas também porque o cinema, enquanto experiência estética, potencia a criatividade e vai ao encontro da educação pela arte e de uma cidadania crítica e emancipada.

Conceber o cinema como ferramenta pedagógica-didática nas aulas de filosofia implica pensar a relação entre o cinema e a filosofia.

O cinema está próximo da vida e, enquanto configuração do real, faz-nos sentir e pensar, construir uma ideia de mundo, da vida como um todo e do homem.

As narrativas fílmicas são uma das fontes mais importantes de conhecimento dos costumes, das atitudes e do modo de habitar o mundo do ser humano e fornecem ainda paradigmas ou modelos ético-morais.

O cinema não pensa o real apenas com a razão, pensa-o igualmente com a sensibilidade e afetividade. Aqui reside a sua profunda riqueza e autenticidade: é um pensamento que passa pelo corpo.

A razão clássica, especulativa, abstrata e descarnada dominou a filosofia, durante muitos séculos, enquanto forma de compreensão e apropriação do sentido do real, excluindo o mundo dos afetos e dos sentimentos e, como tal, sendo incapaz de explicar a vida no seu todo. É preciso redefinir, de modo mais amplo, essa razão e incluir os sentimentos, os valores e os afetos, pois, de outro modo, escapar-lhe-ão sempre dimensões significativas do real. A complexidade da realidade humana não se conhece através de uma razão que se deseja pura, é preciso dotá-la de carne, de corpo.

Não é invulgar assistir a um filme e perceber que constitui uma reflexão sobre temas substantivos do pensamento filosófico. Claro que é uma reflexão de outra ordem: o cinema não pensa o real apenas com a razão, pensa-o igualmente com a sensibilidade e afetividade. Aqui reside a sua profunda riqueza e autenticidade: é um pensamento que *passa pelo corpo*.

O cinema tem o poder de tornar presente o ausente, próximo o distante, distante o próximo, cruzando a realidade e a irrealidade, a reflexão e o devaneio.

A minha experiência de docente permite-me concluir que o cinema possibilita uma reflexão crítica sobre a humanidade e o mundo. O cinema tem o poder de deixar marcas narrativas e multiculturais em imagens e tem o poder extraordinário, próprio da obra de arte, de tornar presente o ausente, próximo o distante, distante o próximo, cruzando a realidade e a irrealidade, a reflexão e o devaneio.

A crescente importância dada ao cinema potenciou que a Filosofia do Cinema ganhasse, nas últimas décadas, relevância académica e conquistasse o espaço de uma área de investigação autónoma no domínio da Estética. Uma das questões mais abordadas nesta área é a relação da filosofia com o cinema. É possível uma relação entre cinema e filosofia? De que tipo será essa relação? Como se conjugam estas duas realidades, que cruzamentos correm entre o inteligível e a imaginação? Devemos falar de filosofia *através* do cinema ou de filosofia *no* cinema? O atual debate supõe duas vias distintas, que não têm de ser necessariamente opostas, mas podem ser complementares. Por um lado, a via que afirma que o cinema é uma mera *ilustração* de questões filosóficas e, por outro lado, uma via mais radical, que defende o cinema como *criação* filosófica.

Enquanto *ilustração*, podemos perspetivar o papel pedagógico do cinema na exposição de questões, teses e argumentos filosóficos. Neste caso, o interesse da filosofia no cinema reduz-se à capacidade que este tem de ilustrar a filosofia. Neste sentido, podemos olhar o cinema como arte útil à filosofia, capaz de exposição filosófica, servindo de auxiliar pedagógico ou meio para filosofar. Segundo esta conceção, o cinema é acessório à filosofia.

Enquanto *criação*, o cinema é pensamento. Pensa o real que se desvela frente à câmara, captando a complexidade do mundo. O cinema pensa o real por meios cinemáticos e é capaz de produzir, por si só, conhecimento ou verdades. O cinema encerra um saber que deve ser interpretado e um filme é uma obra aberta que não possibilita apenas uma interpretação. A verdade captada pela câmara é resultado dos elementos que aparecem no ecrã e do que não aparece. Um filme é também feito do que não é mostrado, que está fora do plano. Existem aspetos que apenas

são sugeridos e que constituem os intervalos/vazios que são tão significativos quanto o que se vê ou se ouve. Um filme fala e, ao falar, constrói um mundo. Este falar revela e esconde a verdade, constitui um texto que possibilita compreender a complexidade do real. Esta complexidade requer o olhar segundo diferentes perspetivas, diferentes linguagens.

Face a estas posições, concordo com Thomas Wartenberg[1], um dos autores que defende uma posição das mais moderadas relativamente ao antagonismo *ilustração/criação* filosófica. Por outro lado, Wartenberg alerta para o facto de que o caráter acessório do cinema não tem de ser perspetivado como algo necessariamente negativo. Ao *ilustrar* ideias filosóficas, através de casos concretos e empíricos, o cinema contribui para a divulgação das mesmas. Esta função que se reconhece ao cinema não diminui nem tira qualquer valor ao filme enquanto obra de arte. *O Sétimo Selo*, de Bergman, é uma obra incontornável do cinema europeu, independentemente de poder ser considerada como uma alegoria que *ilustra* o problema filosófico da finitude humana e da consciência da morte.

Porém, esta obra de Bergman não se limita a *ilustrar* a filosofia, mas faz filosofia. É uma narrativa fílmica que reflete, com radicalidade, sobre a finitude humana e que faz de Bergman um realizador-filósofo. Wartenberg reconhece que existem filmes que possuem a capacidade de *ilustrar* ideias filosóficas e existem outros que são capazes de *criar* filosofia.

Stanley Cavell[2], já nos anos 70, defendera que todos os géneros, desde o *western* à *comédia*, do *melodrama* à *ficção científica*, poderiam ser um instrumento privilegiado de acesso às ideias e às questões filosóficas. O cinema é parte significativa da nossa experiência e ensina-nos alguma coisa. É uma arte democrática, que chega a uma maioria significativa de seres humanos, dotando-os da capacidade de compreender a realidade. O cinema faculta-nos perspetivas do nosso mundo ao convidar-nos, por alguns momentos, a deixá-lo, olhando-o de fora. Um filme pode desvelar a vida ou pedaços da vida, permitir-nos um autoconhecimento e, quem sabe, tornar-nos melhores.

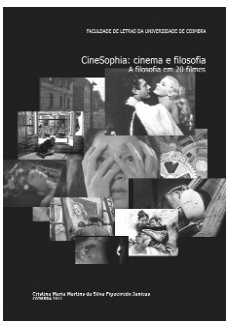
Um filme pode desvelar a vida ou pedaços da vida, permitir-nos um autoconhecimento e, quem sabe, tornar-nos melhores.

O cinema pode também projetar o nosso pensamento e transformar-se numa espécie de espelho das nossas dúvidas e incertezas. Para Gilles Deleuze[3], o cinema serviu não apenas como meio de exposição de ideias filosóficas, mas também como meio para provocar novas questões filosóficas. A principal função do cinema, para Deleuze, é fazer pensar. A imagem cinematográfica é mais do que uma representação do mundo por nós pensado. Ela é uma procura de mundos possíveis, de possibilidades de ser, de nos projetarmos no futuro. Deleuze considera a hipótese de existirem filmes capazes de provocar um choque na lógica habitual do pensamento e, deste modo, obrigar o espectador a pensar, desvelando, assim, o modo de funcionamento do pensamento.

O cinema assume uma importante dimensão interrogativa do real. Interroga a precariedade da existência humana, modelos políticos e sociais, a relação eu-outro, a guerra, etc. Realizadores como Bergman, Fellini, Wenders, Kurosawa, Rossellini, Kubrick, Visconti, Resnais, Godard, Truffaut, Lars Von Trier, entre outros, criaram filmes que são reveladores de que o cinema pensa e/ou obriga a pensar. Existem filmes indiscutivelmente perturbadores e desconcertantes que obrigam os espectadores a sair da inércia intelectual, lançando-os no terreno da filosofia. Esses filmes projetam as situações-limite e as preocupações do ser humano, situado num espaço e num tempo que habita. Ao questionamento e ao pensamento que estes realizadores levam a cabo através de imagens em movimento e sons, chama Julio Cabrera, *conceitos-imagem*[4].

Existem filmes indiscutivelmente perturbadores e desconcertantes que obrigam os espectadores a sair da inércia intelectual, lançando-os no terreno da filosofia.

Encontramos, por um lado, realizadores que levam a realidade para o cinema e definem como uma das suas tarefas empenhar a câmara com o presente histórico. O cinema, neste caso, exerce uma função política, de crítica e denúncia, função essa que, como sabemos, cabe igualmente à



[1] Thomas Wartenberg, Beyond mere ilustration: how films can be philosophy, in *Thinking through Cinema*, Oxford: Blackwell, 2006 e *Thinking on Screen: Film as Philosophy*, New York: Routledge, 2007
[2] Stanley Cavell, *Le cinema nous rend-il meilleurs?*, Paris : Bayard Éditions, 2010
[3] Gilles Deleuze, *A imagem-movimento - Cinema I*, Lisboa: Assírio&Alvim, 2009 e *A imagem-tempo - Cinema* 2, Lisboa: Assírio&Alvim, 2006
[4] Cf. Julio Cabrera, *O cinema pensa, uma introdução à Filosofia*, Rio de Janeiro: Rocco, 2000, pp.9-10. Os conceitos-imagem são conceitos compreensivos do mundo, que nos permitem uma apropriação do sentido do real.

filosofia ou a um certo tipo de filosofia. Por outro lado, vemos filmes que colocam questões filosóficas e ensaiam respostas a essas mesmas questões; outros que trabalham com conceitos-chave da tradição filosófica; e ainda outros que estabelecem com os textos filosóficos um diálogo, uma relação intertextual.

Vemos filmes que colocam questões filosóficas e ensaiam respostas a essas mesmas questões; outros que trabalham com conceitos-chave da tradição filosófica; e ainda outros que estabelecem com os textos filosóficos um diálogo, uma relação intertextual.

A minha convicção é a de que não podemos reduzir o cinema a uma mera *ilustração* de teses ou teorias filosóficas, embora alguns filmes apenas desempenhem essa tarefa. Outros há, contudo, que pensam e dialogam com a filosofia e esse diálogo enriquece-nos e permite uma compreensão do real, mais profunda e radical.

A filosofia ocidental está intimamente ligada ao *logos* e rasurou do seu contexto a dimensão do que podemos denominar de *pathos*/afetividade. Esta rasura foi posta em causa por filósofos como Schopenhauer, Nietzsche, Kierkegaard e Heidegger[5] que problematizam e criticam a racionalidade puramente lógica e introduzem no processo de compreensão do real o elemento afetivo. Assim, certos pedaços do mundo não são compreensíveis se excluirmos essa dimensão.

A linguagem cinematográfica possui a capacidade de dizer o real, articulando a dimensão racional com a componente afetiva/emocional. No cinema, o *pathos* e o *logos* são dois polos que se equilibram e se completam; *"O emocional não desaloja o racional: redefine-o."*[6]

Cabrera gosta de denominar compreensão *logopática* a compreensão que cruza o racional com o afetivo, própria dos filmes que pensam uma realidade que não se revela exclusivamente pela lógica, mas também pela sensibilidade ou afetividade. Estes filmes permitem-nos *"experiências fundamentais ligadas à condição humana, isto é, relacionadas a toda a humanidade e que possuem, portanto, um sentido cognitivo."*[7] Se o conhecimento é uma construção/captação do sentido do real, podemos entender o cinema como uma construção/captação possível desse sentido, através dos conceitos-imagens.

O *conceito-imagem* do cinema funciona no contexto de uma experiência que é preciso ter para podermos entender e utilizar esse conceito. Supõe *deixar-nos afetar por*, de modo que a compreensão de uma realidade surge dessa afeção ou do impacto emocional que despertou e abalou o espectador. É este impacto emocional que diz algo sobre o mundo e possui, portanto, um valor cognitivo. Um filme inteiro pode ser considerado um conceito-imagem de uma ou várias noções. Por exemplo, *Morte a Venezia*, de Visconti, é um filme que pensa as noções de belo, amor e morte; *Blow Up*, de Antonioni, é um filme que reflete sobre as noções de conhecimento, incerteza e dúvida.

Por fim, refere ainda Cabrera, estes conceitos-imagens permitem-nos pensar os problemas filosóficos de modo não definitivo, porque a imagem cinematográfica é movimento, o que nos possibilita captar o dinamismo do real.

Numa outra perspetiva, enquanto narrativas, os filmes podem estabelecer uma relação intertextual[8] com os textos filosóficos. Há filmes que pensam alguns dos problemas que a filosofia pensa e este diálogo pode ser enriquecedor quer para o cinema, quer para a filosofia e, decerto, para a compreensão do real. A relação entre o cinema e a filosofia pode ser, pois, pensada como uma relação intertextual. As relações intertextuais possíveis consistem em estabelecer relações e diálogos entre as narrativas fílmicas e os textos filosóficos e não apenas com textos que precedem a obra em análise, mas também com textos que lhe são posteriores. Esta dimensão permite enxertar num texto sempre outros e novos sentidos.

Neste caso, parece-me que as narrativas fílmicas, em suma, enxertam no texto filosófico corpo, carne, concretude, afetividade e emoções. De algum modo, permitem-nos obrigar a filosofia a descer do céu à terra ou a abandonar a sua torre de marfim.

As narrativas fílmicas, em suma, enxertam no texto filosófico corpo, carne, concretude, afetividade e emoções. De algum modo, permitem-nos obrigar a filosofia a descer do céu à terra ou a abandonar a sua torre de marfim.

Aquando de um projeto de investigação-ação e do *Mestrado de Estudos Artísticos - Cinema*, elaborei um conjunto de fichas que deveriam acompanhar o visionamento de filmes. É dessas fichas que agora, aqui, apresento um exemplo.

Do cabeçalho que compõe cada ficha consta o ponto do *Programa de Filosofia* com o qual o filme pode estabelecer um diálogo intertexual.

De cada ficha constam os conteúdos estruturantes e específicos que o filme pensa/ajuda a pensar, a ficha técnica, um texto para docentes e que faz uma análise do filme tendo em conta a temática filosófica selecionada e um conjunto de questões/atividades que poderão orientar o debate, após o visionamento do filme. Estas fichas dirigem-se a professores e pretendem ajudar na preparação das sessões de cinema.

[5] Heidegger, por exemplo, expressou de modo muito claro o compromisso da filosofia com o *pathos*, quando fala da angústia e do tédio como sentimentos com valor cognitivo e quando defende que a poesia pensa.
[6] Julio Cabrera, *O cinema pensa, uma introdução à Filosofia*, Rio de Janeiro: Rocco, 2000, p.18.
[7] Julio Cabrera, *O cinema pensa, uma introdução à Filosofia*, Rio de Janeiro: Rocco, 2000, p.20.
[8] Consultar Mikhail Bakhtin, Julia Kristeva, Gérard Genette e Michael Riffaterre.

2. Os valores: análise e compreensão da experiência valorativa
2.2. Valores e cultura: a diversidade e o diálogo de culturas. Reflexão sobre a riqueza da diversidade dos valores, reconhecendo a necessidade de encontrar critérios trans-subjetivos de valoração, bem como a importância do diálogo intercultural.

Conteúdo Estruturante - Ética; Política
Conteúdo Específico - diálogo intercultural, diversidade cultural, tolerância, hospedagem, multiculturalismo

Gran Torino **(2008)**
Realização | Clint Eastwood | **Argumento** | Nick Schenk | **Fotografia** | Tom Stern | **Montagem** | Joel Cox | **Música** | Kyle Eastwood e Michael Stevens | **Produção** | Clint Eastwood | **Intérpretes** | Clint Eastwood, Bee Vang, Christopher Carley, Ahney Her, John Carroll Lynch, Cory Hardrict, Geraldine Hughes... | 116 minutos | EUA | Cor

Gran Torino, de Clint Eastwood, narra a história de *Walt Kowalski*/Clint Eastwood, um viúvo reformado, veterano da guerra da Coreia, que vive num bairro de uma cidade do *Midwest* americano. Esse bairro, que já fora o paraíso para *Kowalski*, tem-se vindo a transformar progressivamente num *melting pot*, onde a convivência entre estrangeiros/diferentes constitui um problema[9].

O filme vai buscar o título ao carro Ford Torino, que foi produzido, entre 1968 e 1976, pela Ford[10]. Era um carro convencional, eleito pela classe média americana. No filme de Eastwood, o Gran Torino é um símbolo da poderosa América capitalista, que o poder económico e político vai tornar cada vez mais arrogante, e que é perspetivada pelo exterior como *American Dream*. Mas é esta América que está a agonizar.

A narrativa de Eastwood surge como uma espécie de *requiem*: O filme mostra-nos as ruínas da América, de um certo modo de ser americano, e começa mesmo com o funeral da mulher de *Kowalski*. Vemo-lo de pé, na igreja, olhando as pessoas. A câmara fixa o rosto de *Kowalski*, enquanto os filhos questionam o que fazer com ele, pois só conseguem ver a sua velhice. A câmara executa um intenso jogo de campo e contracampo. *Kowalski* é centro das atenções e devolve os olhares, um a um. Apercebemo-nos, pelo olhar de Kowalski, que ele não consegue compreender os netos, os filhos, nem sequer o padre. Nessa incompreensão mostra a sua perplexidade em relação à América atual. A sua incapacidade de compreensão do *outro* é evidente e isso faz dele uma personagem intolerante em relação ao diferente, preconceituosa e xenófoba.

Kowalski cuida da relva do seu jardim, do seu Gran Torino, bebe cerveja Budweiser[11], vai ao barbeiro cortar o cabelo numa espécie de ritual, tem hasteada a bandeira americana e insiste em resistir à mudança que acontece em seu redor. Opta por entrincheirar-se na sua casa, que transforma numa espécie de ilha cercada por imigrantes, por quem ele nutre desprezo. Centrado em si mesmo e no seu modo de vida, um corpo de outro tempo, recusa-se a aceitar, a *ver*, a nova realidade[12].

Ao funeral da mulher de *Kowalski* segue-se uma refeição, ritual culturalmente obrigatório nos EUA. O ato de comer constitui um oposto à morte. A alimentação serve para conservar a vida e confere-lhe prazer. Para além disso, este ato aproxima as pessoas e permite estabelecer, entre elas, relações afetivas. Mas nem sempre essas relações são positivas. Neste caso, decorrem numa atmosfera de tensão latente entre *Kowalski*, os filhos e o *Padre Janovitch*/Christopher Carley. Percebemos que *Kowalski* não está em paz com o seu mundo nem com a vida, até porque está mais à vontade com a morte que com a vida.

Apesar da insistência dos filhos, Kowalski recusa abandonar a casa onde viveu grande parte da sua vida que irá, então, sofrer uma mudança inesperada. Começa a relacionar-se com *Sue*/Ahney Her e *Thao*/Bee Vang, dois adolescentes vizinhos, de etnia *hmong*. Esta mudança obrigá-lo-á a repensar a sua visão do mundo.

Sue e *Thao* sofrem as pressões de um bando de delinquentes que atua no bairro. Caberá a *Sue* conduzir *Kowalski* num mundo que não é o dele, permitindo-lhe ver outras realidades e perspetivar, de um outro modo, a realidade. Ela será os olhos de *Kowalski* e uma tradutora do diferente: com ela conhecerá novos sabores, cheiros, costumes e uma nova rede de afetos. *Sue* convida *Kowalski* para uma festa em sua casa. Este primeiro recusa, mas acaba por aceitar o convite, até porque a comida perde o sabor quando saboreada na solidão. É em torno dos alimentos que *Sue*, *Thao* e a comunidade *hmong* lhe oferecem, que se operam as mudanças lentas na relação de convivência entre *Kowalski* e os vizinhos. A dimensão afetiva opera esta metamorfose: os afetos constituem, pois, uma via de acesso privilegiada ao outro.

A teia de afetos que vai prendendo *Kowalski* faz com que ele compreenda que tem que cuidar de algo mais do que da relva do jardim ou do Gran Torino. Tem pessoas para cuidar: *Thao*, a irmã e até, mesmo, a restante família. É então que, incapaz de assistir de braços cruzados à violência que atinge o seu pequeno mundo, a vida de *Thao* e da irmã, *Kowalski* decide intervir, perseguindo o *gang* ameaçador.

---

[9] Italianos, polacos e irlandeses são imigrantes duma primeira fase e os seus descendentes são totalmente americanos. São imigrantes que já fazem parte da América. É evidente o processo de assimilação à cultura americana. É o que acontece com Kowalski e com os seus amigos. Os novos imigrantes, de uma segunda fase, são estrangeiros com quem é difícil a convivência, até porque, em termos de "raça", cultura e valores são, efetivamente, radicalmente outros.

[10] Walt trabalhou, durante 50 anos, na Ford. Foi ele que montou a coluna de direção do seu Gran Torino.

[11] A mais famosa cerveja produzida na América, um outro símbolo deste país.

[12] Este filme espelha as mudanças que nos últimos anos têm acontecido nos E.U.A., quer nas esferas política quer cultural. O sinal mais evidente do período de mudança foi, em 2008 (ano da estreia do filme), a eleição do Presidente afro-americano, Barack Obama. Nesse mesmo ano, a Academia de cinema americana atribui a *Slumdog Millionaire*, de Danny Boyle, o Oscar do melhor filme. Podemos, deste modo, estabelecer uma relação *paratextual* entre o filme e o seu contexto histórico-social-cultural e político. O filme pensa e dialoga com as mudanças que o país vem sofrendo.

[13] O etnocentrismo supõe uma tendência para privilegiar os valores do grupo de pertença e para o erigir em modelo de referência, com a desvalorização e a adoção de sentimentos negativos em relação ao *outro*. É sinónimo de intolerância, fonte de racismo e de discursos moralizadores.

[14] O etnocentrismo só reconhece legitimidade às normas e valores vigentes na sua cultura. Tem a sua origem na tendência de julgarmos as realizações culturais de outros povos a partir dos nossos padrões culturais, pelo que não é de admirar que consideremos o nosso modo de vida como preferível a todos os outros, que deslocamos para as margens. Os valores da sociedade a que pertencemos são, na atitude etnocêntrica, declarados como valores universalizáveis, aplicáveis a todos os homens, ou seja, dada a sua "superioridade", devem ser seguidos por todos. O que é diferente é rejeitado e o seu modo de habitar o mundo é considerado incorreto. Esta atitude tem a sua origem num processo de estranhamento, comum nos choques entre culturas.

[15] O multiculturalismo adota o reconhecimento e a aceitação de todas as identidades culturais. Caracteriza-se pelo diferencialismo, o comunitarismo, o particularismo e supõe o relativismo dos juízos de valor. Todavia, na prática, legitima *guetos* e ausência de valores comuns. O multiculturalismo tem como consequência o assimilacionismo.

Kowalski começa por ser intolerante ao diferente, que vê como intruso e esta intolerância pode estar associada ao narcisismo. Por natureza ou por influência sociocultural, temos tendência a procurar o igual. Biologicamente, o nosso sistema imunológico rejeita os corpos estranhos. Culturalmente, o estranho ou estrangeiro é detetado como um não-eu e provoca em nós reações de defesa e de desconfiança. Daí que, por vezes, nos lançamos na procura do igual e rasuramos o diferente, como se de uma ameaça se tratasse. Por outro lado, há em nós um traço de abertura ao outro e ao novo. Aqui entra a curiosidade, o espanto e o desejo de saber ou saborear experiências.

Kowalski vive na fronteira entre o desejo do outro e o repúdio por ele. É interessante que a procura do outro acontece pelo paladar, pelo saborear do diferente. Este saborear acaba por contribuir para que *Kowalski* se descentre de si mesmo, se abra ao outro e viaje nas margens.

É esta a trajetória de *Kowalski* ao longo do filme: o estado inicial de egocentrismo transforma-se, progressivamente, até alcançar um estado que, pelo reconhecimento do outro e pela experiência dos afetos, exige a partilha e a hospitalidade.

Da inicial posição etnocêntrica[13] (que posiciona a cultura americana no centro e cega em relação ao que lhe é marginal), *Kowalski* passa para uma posição que podemos classificar multiculturalista[14] (quando aceita os vizinhos, desde que não saiam dos seus guetos, desde que não pisem a sua relva) e termina adotando uma posição interculturalista[15] (quando Walt se revela capaz de hospitalidade em relação ao diferente, quando define como seu projeto cuidar desse diferente, dado que descobriu que a diferença não é suficiente para justificar a distância). O velho *Kowalski* enraivecido que aparece no início do filme e que parece estar a "rosnar" para tudo e todos dará lugar, progressivamente, a um ser humano tolerante que consegue dominar a sua raiva interior.

Mas *Kowalski* falha nesse projeto de cuidar e proteger. O *gang* que persegue *Thao* ataca e viola *Sue* e *Kowalski* percebe que falhou e, por isso, sente dor e culpa. Chega o momento de vingança, a hora do justiceiro. Um justiceiro que escolhe a morte, porque só ela permite a redenção. *Kowalski* enfrenta o *gang* e é morto. Mas é a sua morte que leva a que os elementos do *gang* sejam presos e *Thao* e a família fiquem livres.

Kowalski deixa três heranças ao jovem *hmong*: a vida (que merece ser vivida em liberdade), o Gran Torino (símbolo da afetividade, sem a qual a vida se torna insípida) e uma aprendizagem sobre a morte de que o próprio *Kowalski* se consciencializou no fim da vida e pela qual carregou o peso da culpa - matar um ser humano não faz qualquer sentido.

Os sucessivos confrontos entre *Kowalski* e o *gang* fazem-nos lembrar uma das personagens mais populares representadas por Clint Eastwood, *Dirty Harry*[16]. Também *Kowalski* é um justiceiro implacável, disposto a usar a violência para resolver os conflitos, um solitário descrente nas instituições e na capacidade de estas fazerem justiça.

Este filme reflete sobre o *diálogo intercultural* e remete-nos para uma nova dimensão do conceito de *tolerância*[17] enquanto capacidade de hospedagem, em nós, do estrangeiro, do diferente. A *tolerância* é, nesta narrativa de Clint Eastwood, tematizada como capacidade de se deixar *tocar* pelo outro, de o ouvir, ver e por ele se deixar interpelar. Entendida deste modo, a tolerância joga com afetos, sendo possível conceber uma razão sensível e afetiva em que o conhecimento é também emoção. Assim, a nossa compreensão do outro, passaria, também, pelo modo como o sentimos e pela força com que o sentimos. Esta é a ideia magistralmente filmada por Eastwood, neste *Grand Torino*.

---

[15] A posição interculturalista consiste na procura de valores comuns através do diálogo intercultural; implica a integração de grupos étnicos minoritários numa sociedade com uma cultura diferente, podendo estas minorias étnicas expressar e manter elementos distintivos da sua cultura, afirmando-se, deste modo, na miscigenação cultural, sem imposições. Supõe o princípio do reconhecimento das diferenças, o princípio da mescla e o princípio *não só mas também*. Não podendo viver de costas para os outros, abre-se diante de nós como possibilidade autêntica o diálogo intercultural, diálogo plural, inscrito no horizonte da solidariedade que implica a relação com o outro e a forma como habitamos o mundo em que vivemos.

[16] Refere-se a *Harry Callahan*, uma personagem representada por Eastwood, em 1971, no filme *Dirty Harry*, do realizador Donald Siegel. É um polícia que age para além dos limites da lei, que faz justiça pelas suas mãos e que tem como objetivo limpar as cidades do *lixo humano*.

[17] Sobre a noção de tolerância, cf. João Maria André, *Pensamento e Afetividade*, Coimbra: Quarteto, 1999. João Maria André coloca a génese do conceito de tolerância como resposta aos fundamentalismos, defendendo que a tolerância é o contrário da atitude fundamentalista e do seu projeto societal. Apresenta-nos a tolerância como acolhimento do que é diferente do *eu* e como capacidade de se deixar transformar pela relação que nesse acolhimento se realiza, distanciando-se completamente da figura "caritativa", que supõe e que se encontra subjacente à sua raiz etimológica, e de uma outra figura da tolerância como indiferentismo ou falta de convicção.

1. Procede a um levantamento de crenças, hábitos ou padrões culturais que caracterizam as diferentes culturas em confronto no filme.
2. Destaca do filme diferentes atitudes face à diversidade cultural.
3. Caracteriza cada uma dessas atitudes e procede a um levantamento das consequências que acarretam.
4. Faz um levantamento de situações de intolerância que o filme apresenta.
5. Reflete criticamente sobre o percurso de Walt Kowalski, ao longo do filme, e sobre o que o aproxima do diferente.

PLANO DE FORMAÇÃO 2012 - SET A DEZ

INFORMAÇÕES 2/2012

1. No ano em que se contam 20 anos desde a criação da maioria das estruturas que têm sido a base da formação contínua dos profissionais de educação, os centros de formação de associação de escolas iniciam a terceira década da sua existência no contexto de um sistema educativo em défice e atravessados pela omissão e incoerência de políticas para a formação contínua. Iniciam-na, também, conscientes da inconsequência de algumas das iniciativas que, ao longo dos anos, foram implementadas no setor da formação contínua; porém, por outro lado, bem certos do impacto positivo que a maioria delas teve e continua a ter nos contextos da escola e da sala de aula.

2. A vivência desta herança de **20 ANOS DOS CFAE** estará presente em atividades do Nova Agora – CFAE que se desenvolverão ao longo do próximo ano letivo, seja a nível editorial, seja num conjunto de conferências e jornadas sobre diferentes temáticas.

3. Até ao momento, mantém-se para o corrente ano a situação de inexistência de um programa global de financiamento público para formação contínua dos profissionais de educação. De acordo com a legislação em vigor, a formação contínua é um direito dos profissionais de educação, pelo que, segundo parecer da sua Comissão Pedagógica, o Nova *Ágora* – CFAE não realiza ações de formação suportadas pelo pagamento de inscrição pelos docentes. A generalidade das ações e projetos desenvolvidos pelo Nova Ágora – CFAE são executados ou com base em financiamentos pontuais ou, sobretudo, aproveitando os seus recursos próprios e das escolas e agrupamentos associados, bem como ainda através da cooperação com entidades parceiras e a participação graciosa de colaboradores.

4. No âmbito da medida "Educação Especial 2012" da Fundação Calouste Gulbenkian, o Nova *Ágora*-CFAE candidatou a financiamento o projeto "**Plano de Formação em Educação Especial nas escolas do Nova Ágora-CFAE**". Vão ser apoiadas 8 ações para pessoal docente, pessoal não docente e pais e encarregados de educação. Prevê-se também a edição de recursos de formação-instrumentos de intervenção. As vagas serão distribuídas proporcionalmente pelas escolas associadas e a seriação dos inscritos é da responsabilidade das direções das escolas e agrupamentos associados.

5. No ano letivo de 2012-2013, **as ações serão divulgadas e as inscrições abertas caso a caso**, para o que deverão ser consultadas as indicações quanto aos destinatários, bem como as observações constantes do descritivo de cada Ação de Formação na página do CFAE (no quadro "PLANO DE FORMAÇÃO: CURSOS/TURMAS A INICIAR" selecione a ação de formação que deseja consultar).

6. De acordo com a legislação em vigor, prossegue a **Certificação de Competências Digitais - Nível 1**, através de requerimento a apresentar no Portal das Escolas (http://www.portaldasescolas.pt), nos termos da Portaria n.º 731/2009, de 7 de julho. Consulte a legislação e o Manual do Utilizador disponíveis no Portal das Escolas (http://www.portaldasescolas.pt). Após a certificação pelo Diretor do Centro, os certificados de Competências TIC - Nível 1 são enviados periodicamente para a Sede de Agrupamento de Escolas/Escola a que pertencem os docentes.

Saudações cordiais e
votos um bom ano letivo

O Diretor do Nova *Ágora* - CFAE,
João Paulo Janicas

AÇÕES DE FORMAÇÃO

Plano de Formação em Educação Especial nas escolas do Nova Ágora-CFAE

Financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian

N.º	NOME DA ACÇÃO	DESTINATÁRIOS	MODAL. /HORAS	FORMADORES /PARCERIAS	N.º TURMAS/ CALEND./LOCAL
EE-1-1	O "Currículo Específico Individual" do Decreto-lei 3/2008: a perspetiva curricular funcional	Prof. de Educação Especial e Psicólogos	Curso 30 h	Jorge Rocha	1.º período letivo Escola Secundária D. Duarte
EE-4-1	Autismo e multideficiência/surdo-cegueira - diagnóstico, avaliação e construção de material didático	Ed. Infância e Prof. Ens. Bás. e Sec.; Psicólogos	Oficina 25 h+25 h	Assunção Ataíde e Elvira Mendes	1.º período letivo Escola Secundária D. Duarte
EE-7-1	Perturbações da Comunicação, Linguagem e Fala - Como reduzir o seu impacto na educação	Ed. Infância, Prof. 1º CEB e Ed. Esp.; Psicólogos	Curso 25 h	João Canossa Dias	1.º período letivo Escola Secundária D. Duarte
EE-9-1	Partilhando a educação II - jogar e brincar com alunos com necessidades educativas especiais	Assistentes Operacionais	Curso 21 h	Helena Reis	1.º período letivo Escola Sec. D. Duarte
EE-2-1	A organização e funcionamento da Educação Especial - a perspetiva do Decreto-lei 3/2008	Ed. Infância e Prof. Ens. Bás. e Sec.; Psicólogos	Curso 25 h	Jorge Rocha e Paula Constantino	entre janeiro a junho 2013 Escola Secundária D. Duarte
EE-5-1	Dificuldades específicas de aprendizagem da leitura, escrita e cálculo	Ed. Infância e Prof. Ens. Bás. e Sec.; Psic.	Curso 25 h	Maria da Piedade Ramos	entre janeiro a junho 2013 Escola Sec. D. Duarte
EE-6-1	Programação neuro-linguística aplicada ao contexto educacional	Profs. do 3º CEB (9.º ano)	Oficina 25 h+25 h	Cristina Vieira	entre janeiro a junho 2013 Escola Sec. D. Duarte
EE-10-1	O papel do pessoal não docente na educação pré-escolar e no 1.º ciclo para a integração das crianças com NEE	Assistentes Operacionais	Curso 21 h	Lídia Oliveira	entre janeiro a junho 2013 Escola Secundária D. Duarte

Outras ações de formação previstas

07-2	Desenvolver Projetos Cooperativos Europeus com a plataforma eTwinning	Ed. e docentes do Ensino Bás. e Sec.	Oficina 25 h+25 h	Cristina Silva e Luís Duarte	1.º período letivo EB 2 da Lousã
44-2	Utilização de Heurísticas na disciplina de Matemática – Ferramentas para Resolução de Problemas	Prof. de Matemática do 3º CEB e Sec.	Oficina 25 h+25 h	Nuno Rodrigues	1.º período letivo Escola Secundária D. Duarte
82-1	Tecnologias da informação e da comunicação na biblioteca escolar. Apoio aos utilizadores.	Assistentes Operacionais	Curso (b-Learning) 25 h	Helena Duque e outros (RBE)	A definir Escola Secundária D. Duarte
65-1	Contratação Pública-Plataformas electrónicas - aplicações	Elementos das direções executivas e dos SAE	Módulo não acred. 7 h	Joaquim Bispo	novembro 2012 Escola Secundária D. Duarte
80-2	Mediação de Conflitos em Contexto Escolar	Assistentes Operacionaiss	Curso 28 h	Elisabete Pinto da Costa	setembro 2012 Escola Secundária Martinho Árias - Soure
83-2	Manutenção básica de dispositivos informáticos e multimédia	Assistentes Operacionais	Curso 15 h	Manuel Tavares	1.º período letivo Escola Secundária D. Duarte
85-1	Primeiros socorros e proteção civil	Assistentes Operacionais	Curso 28 h	Jorge Pedro	setembro 2012 Escola Secundária D. Duarte

NOTAS: 1 - A consulta deste quadro não dispensa a leitura dos pormenores das ações na página do CFAE, particularmente no que respeita a destinatários e critérios de seleção;

2 - Esta é a lista de ações previstas à data de publicação desta revista, estando outras ações em preparação para o decurso do ano letivo.

que fazer com a luz do poema
com o rodopio das sílabas
nas esquinas sucessivas do amanhecer

que sentido a distância
o regresso à página que
saltei

que fazer com o silêncio desprevenido
com o vagar nómada da lucidez
a desarrumação das casas sem janelas
com a ternura doméstica
da alegria inacessível

que fazer quando a tua ausência transborda
como pequenos astros derramados no escuro
e uma voz desabitada reacende os
dias que não regressámos

que fazer quando a tua pele segreda
os mistérios da escrita
encanta pelo verso exacto da paixão e adormece
no remanso da tarde gloriosa

que fazer se o corpo não suporta o pensamento
que fazer se o vazio insiste se a
sede rejeita a água
despedaça os copos
e paralisa as mãos

que fazer da celebração obscura
dos atalhos para os deuses
das artimanhas da perfídia
da indecifrável vontade de tanger
harpas imóveis como pássaros sem paisagem

que fazer do amor quando dá trabalho
quando dilacera os corpos como grinaldas
toscas insuportáveis por
rejuvenescer

que fazer se cada passo meu
é assim mesmo sem reverso
nem outro lado

que fazer da alegria
se o desespero exangue esventrou a tarde
para disfarçar a dor do sobrevivente

vês-me ali
sou eu que regresso de mãos
nos bolsos e assobio
nos lábios

ignora o sorriso
a exaltação momentânea

hei-de escorrer das gárgulas desertas
como a voz que em ti procuro
apagada do corpo ausente

hoje mesmo serei árvore
pedra lugar
inicial

josé antónio franco
coimbra, julho de 2012